

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**Políticas públicas para a educação profissional: um estudo do
curso técnico em Administração da Rede e-Tec Brasil no CAVG**

Antônio Cardoso Oliveira

Pelotas, 2013

Antônio Cardoso Oliveira

**Políticas públicas para a educação profissional: um estudo do
Curso Técnico em Administração da Rede e-Tec Brasil no
CAVG**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pelotas, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Maria de Fátima Cóssio.

Pelotas, 2013

Banca examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)

Prof^a. Dra. Naira Lisboa Franzoi (UFRGS)

RESUMO

A presente pesquisa consiste em analisar a oferta do Curso Técnico em Administração na modalidade a distância do CAVG, vinculado a rede e-Tec Brasil, buscando identificar as possibilidades e desafios desta modalidade na formação profissional, com vistas a contribuir para possíveis ajustes e aperfeiçoamentos. Para fundamentar a investigação proposta, primeiramente busca-se analisar, discutir e contextualizar o atual momento das políticas educacionais no Brasil. Posteriormente, apresenta-se uma síntese dos principais momentos históricos e dos impactos das políticas de educação no ensino profissional da rede federal brasileira. E, por fim, aborda-se a Rede e-Tec Brasil a partir das perspectivas anunciadas nos documentos oficiais, buscando, sobretudo, trazer à tona a racionalidade presente nesta modalidade, desde suas primeiras manifestações até o momento. A pesquisa adota pressupostos da abordagem qualitativa e utiliza a metodologia de estudo de caso, tendo como fonte de dados: documentos oficiais, entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos diferentes segmentos/sujeitos que estão envolvidos no curso investigado. Para o procedimento de análise dos dados coletados foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo associada à abordagem do ciclo de políticas. O estudo mostra vários aspectos favoráveis da política da rede e-Tec e, mais especificamente, em relação à oferta do curso técnico em Administração, como por exemplo, a possibilidade de contribuir com a qualificação profissional, a inserção e a promoção de pessoas no mercado de trabalho, colaborando também, com a aquisição de melhores condições de vida, uma formação mais ampla dos sujeitos e com o desenvolvimento econômico e social da comunidade local e regional onde os polos estão inseridos. Pode-se constatar que as principais críticas e aspectos que necessitam de análises mais aprofundadas e reorientações remetem, de forma mais evidente, ao desenvolvimento da própria política da e-TeC, portanto em nível central, onde fatores como a falta de vínculo empregatício de professores e tutores, a intensificação e a precarização do trabalho docente e o crescimento exacerbado da rede, já provocam algumas fragilidades que incidem sobre a qualidade do trabalho.

Palavras-Chave: Políticas educacionais; Educação profissional; Ensino a distância; Rede e-Tec Brasil

ABSTRACT

This research consisted of analyzing the Technical Course of Administration through distance learning at CAVG, linked to e-TeC Brazil Network, to identify possibilities and challenges of this modality in training, aiming to contribute to possible adjustments and improvements. To support the proposed research we analyze, discuss, and contextualize the current moment of educational policy in Brazil. Subsequently we present a summary of the major historical moments and the impact of education policies in vocational education in Brazilian federal network. Finally, we deal with e-TeC Brazil Network from the perspective announced in official documents to bring out the rationality present in this education modality, from earliest manifestation to date. The research adopts assumptions of qualitative approach and uses case study methodology, taking as data sources official documents, semi-structured interviews, and questionnaires applied to the different segments/individuals involved with the course researched. For data collected analysis, the methodology of content analysis associated with the approach of the policies cycle was used. The study shows several favorable aspects of the e-TeC Network, more specifically in relation to the provision of the technical course in Administration, as the possibility of contributing to the professional qualification, insertion and promotion of people in the labor market, also collaborating with the acquisition of better living conditions, a more extensive training of the individuals, and with the economic and social development of the local and regional community, where the poles are inserted. It could be seen that the major aspects which require further analysis and reorientation refer, more clearly, to the development of e-TeC Network own policy, so at the central level, where factors such as lack of employment relationship of teachers and tutors, intensification and precariousness of teaching work, and the overgrowth of the Network have already led to some weaknesses that affect the quality of the work.

Keywords: Educational policies; vocational education; distance education; e-TeC Brazil Network

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Matriz Curricular do Curso Técnico em Administração do CAVG/IFSUL.....	159
---	------------

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para os docentes do Curso Técnico em Administração.....	161
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para o Diretor Geral do CAVG e da Coordenadora Geral da rede e-Tec Brasil no IFSul.....	162
APÊNDICE C – Questionário Alunos.....	163
APÊNDICE D – Questionário Coordenadoras de Polo.....	165
APÊNDICE E – Questionário Tutores presenciais e a distância.....	166

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 01 - As motivações que levaram os alunos a realizar este curso...	99
GRÁFICO 02 - Quanto à oferta do curso na modalidade a distância os alunos entendem que).	105
GRÁFICO 03 - Evolução do número de matrículas da rede e-Tec Brasil.....	109
GRÁFICO 04 - Evolução do número de Polos da rede e-Tec Brasil.....	110
GRÁFICO 05 - Quanto ao currículo do curso, os alunos percebem que:.....	118
GRÁFICO 06 - Quanto à avaliação sobre as metodologias utilizadas pelos professores no desenvolvimento das disciplinas, os alunos responderam que:	119
GRÁFICO 07. Quanto aos aspectos positivos do curso, os alunos destacaram:.....	121
GRÁFICO 08 - Quanto aos aspectos negativos do curso, os alunos citaram:.....	121
GRÁFICO 09 - Quanto ao curso proporcionar conhecimentos suficientes para a atuação no mercado de trabalho, os alunos entenderam que:.....	130
MAPA 01 - Rede Federal – Instituições preexistentes até o ano de 2002 – 140 Instituições (Amarelo)	102
MAPA 02 - Rede Federal – 215 instituições criadas entre os anos de 2003 e 2010 (Verde)	102
MAPA 03 - Rede Federal – Previsão da expansão de 81 novas instituições entre os anos de 2011 e 2012 (Azul)	103

MAPA 04 - Rede Federal – Previsão da expansão de 120 novas instituições entre os anos de 2013 e 2014 (vermelho).	103
MAPA 05 - Distribuição da oferta dos Cursos da rede e-Tec Brasil por Região em 2011.....	111
QUADRO 01 - Relação de cursos e alunos matriculados no CAVG/IFSUL – 2013.....	79
QUADRO 02 – Número de alunos matriculados no CAVG/IFSUL – 2013.....	80
QUADRO 03 – Número de Servidores CAVG/IFSUL – 2013.....	80

LISTA DE TABELAS

TABELA 01- Relatório de Atividades do PROEP.....	58
TABELA 02 - Regulamentações para a Educação Profissional – 2003 a 2012.....	63
TABELA 03 - Fluxo de oferta do Curso Técnico em Administração por município/CAVG/Rede e-TeC/2010	86
TABELA 04 - Fluxo de oferta do Curso Técnico em Administração/CAVG/Rede e-TeC/2012 (2ª Turma)	86
TABELA 05 - Número de Instituições desde 2002 e previsão de expansão da rede de Educação Profissional Federal até 2014 - BRASIL/2012.....	101
TABELA 06 - Evolução das matrículas da educação profissional 2002-2011.....	104
TABELA 07 - Previsão do número de matrículas da rede e-Tec Brasil por ano.....	109
TABELA 08 - Indicadores quantitativos da Rede e-Tec contabilizados em 2011.....	110
TABELA 09 - Distribuição da oferta dos Cursos da rede e-Tec Brasil por Região em 2011.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAVG	Câmpus Pelotas-Visconde da Graça
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
EaD	Ensino a distância
IFETS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - APRESENTANDO A PESQUISA PROPOSTA.....	13
CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO	18
1.1 Políticas Públicas Educacionais: conceituações.....	18
1.2 O papel do Estado no atual contexto do capitalismo	21
1.3 Reflexos do capitalismo da terceira via na educação	35
CAPÍTULO II – ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL	45
2.1 O contexto histórico da educação profissional brasileira.....	47
CAPÍTULO III – A REDE eTec BRASIL – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	65
3.1 A modalidade de ensino a distância	66
3.2 A Rede e-Tec Brasil: Aspectos relevantes na legislação	69
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA PESQUISA	73
4.1 Indicações Teórico-metodológicas	74
4.2 O lócus da pesquisa	77
4.2.1.O câmpus Pelotas - Visconde da Graça – CAVG	78
4.2.2. Os Municípios onde o curso técnico em Administração teve sua primeira oferta e suas principais características.....	80
4.2.3 O Curso Técnico em Administração no CAVG.....	83
4.3 Trajetória da pesquisa	87
4.3.1 Sujeitos da pesquisa	89
4.3.2 Procedimentos de análise e interpretação dos dados	90
CAPÍTULO V – O CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO CAVG/REDE e-Tec BRASIL: O CONTEXTO DA PRÁTICA E DOS RESULTADOS	93
5.1 A rede e-Tec Brasil e o curso Técnico em Administração a distância do CAVG: o olhar de alunos, professores e tutores	93
5.2 Educação profissional a distância como política pública	100

5.3 Estrutura organizacional do Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil.....	114
5.4 Preparação dos alunos para o mercado de trabalho.....	125
5.5 Contribuição do Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil para o desenvolvimento econômico e social dos municípios ...	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXOS	158
APÊNDICES	160

INTRODUÇÃO - APRESENTANDO A PESQUISA PROPOSTA

Várias são as políticas sociais que estão em desenvolvimento atualmente no Brasil, declaradamente com o intuito de reduzir as desigualdades e ampliar o acesso da população a bens e serviços. No campo da educação essa constatação não é diferente, pois se verificam vários planos, programas e diretrizes educacionais.

Diante disto, considera-se importante a realização de pesquisas que analisem essas políticas, no sentido de perceber quais são as motivações para a inserção de determinadas demandas na agenda política, o processo de elaboração, de implementação e, principalmente, quais são os resultados dessas políticas em termos de impacto na vida da população.

Necessidades, aspirações e problemas estão presentes no campo da educação, cabendo indagar se as políticas em vigor estão contribuindo com a inclusão social e reduzindo as imensas desigualdades que permanecem em nosso país; se estão colaborando para a busca do desenvolvimento sustentável, que objetive atuar para além do incremento da esfera econômica; enfim, se fazem parte de um projeto de nação que se pretenda mais justo.

Outros questionamentos surgem quando se busca analisar as políticas educacionais. As pesquisas na área da educação e, mais especificamente, as que visam analisar as políticas em desenvolvimento, auxiliam na compreensão dos diferentes aspectos da realidade educacional e podem produzir alternativas de enfrentamento dos problemas, sempre desejáveis na medida em que a educação é determinante para o bem estar social.

A educação, segundo Gadotti (2003)

...tem um papel importante no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando as possibilidades da educação, a teoria visa a formação do homem *integral*, ao desenvolvimento de suas potencialidades para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela. Além disso, mostra instrumentos que podem *criar uma outra sociedade* (p.17).

Santos (2003, p.23), citando Bernstein (1996), enfatiza que a educação, como bem público, tem um papel central na produção e reprodução das injustiças sociais, evidenciando, no entanto, que poderá assumir um papel central na garantia de direitos e na mudança da ordem social,

O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, a formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a idéia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, é o direito a participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social (p.23).

Ao se abordar as políticas educacionais evidenciam-se a relevância e os impactos que produzem na vida das pessoas e na configuração da sociedade, com reflexos na questão individual (desenvolvimento pessoal), na questão social (inclusão) e na questão política (participação), aspectos fundamentais para a construção de um modelo de sociedade mais igualitário e democrático.

As atuais reconfigurações do modelo capitalista e as consequentes reformas no papel do Estado, na perspectiva do modelo da terceira via, implicam em ações e reflexos que estão sendo sustentados por concepções que enfatizam a construção de uma “nova economia mista”, que busca a articulação entre o setor público e o privado, visando atender as demandas da sociedade. O projeto capitalista da nova social democracia, a terceira via, defende a ideia de que não há direitos sem responsabilidades, entendendo o conceito de justiça social como igualdade de oportunidades e, que para isso, é essencial a formação do “capital humano” com determinadas habilidades e competências compatíveis com as exigências do mercado. A pobreza, o desemprego, o “sucesso” ou o “fracasso” estão diretamente ligados às capacidades ou incapacidades individuais das pessoas.

Tratando especificamente do caso brasileiro, pode-se identificar a ênfase em práticas gerencialistas na formulação e condução das políticas educacionais, na medida em que se percebe uma acentuada valorização dos resultados, por meio de avaliações em larga escala, produzindo o ranqueamento, a concorrência e a competitividade entre escolas, redes/sistemas, professores e alunos, aliada ao conjunto de programas voltados para a educação básica que induzem à qualidade, considerando basicamente a melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes.

Neste sentido, é importante analisar qual tipo de qualidade da educação está sendo pretendido, se é a qualidade que prioriza a aquisição de alguns conhecimentos, competências e habilidades adequados à formação do trabalhador requerido pelo mercado, contribuindo para consolidar as desigualdades culturais e sociais, ou se é a qualidade que propicia a formação mais ampla que compreende a preparação para a vida em sociedade na perspectiva cidadã.

Embora se tenham críticas, é possível identificar avanços com a implementação de algumas políticas, especialmente no que se refere à expansão do acesso a escolarização em todos os níveis, desde a educação básica até o nível superior e a pós-graduação.

O tema dessa pesquisa é a análise da política voltada para o ensino profissional e tecnológico na modalidade de ensino a distância, mais especificamente a rede e-Tec Brasil. A rede foi criada no ano de 2007 e teve sua efetivação no câmpus Pelotas-Visconde da Graça - CAVG do Instituto Federal Sul rio-grandense – IFSUL no ano de 2009. Iniciou com a oferta dos cursos técnicos em agroindústria e biocombustíveis, e no ano de 2010, houve a inclusão de mais dois cursos técnicos, o de administração e o de contabilidade.

A rede e-Tec Brasil encontra-se, atualmente, em grande expansão, tanto no CAVG como no restante do país. Os números apresentados pelo Ministério da Educação revelam o considerável crescimento da rede através da implantação de pólos e diferentes cursos técnicos. Atualmente o câmpus do CAVG atua com cursos da rede e-Tec em 21 cidades do estado do RS.

Diante do atual contexto e da valorização da rede e-Tec Brasil, o problema de pesquisa que orienta a dissertação é: *Como a política da rede e-Tec Brasil está sendo materializada no CAVG e quais os principais desafios evidenciados pelo Curso Técnico em Administração, no que se referem à formação profissional e à modalidade de educação a distância?*

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a oferta do Curso Técnico em Administração na modalidade a distância do CAVG, vinculado a rede e-Tec Brasil, buscando identificar as possibilidades e desafios desta modalidade na formação profissional, com vistas a contribuir para possíveis

ajustes e aperfeiçoamentos. Para a obtenção desse objetivo geral delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- analisar as percepções da Direção Geral do CAVG, da Coordenação Geral e-TeC, dos docentes e dos tutores do Curso Técnico em Administração em relação à política da rede e-Tec Brasil;
- identificar os fatores que motivam os docentes e os tutores a atuarem no Curso Técnico em Administração da rede e-Tec Brasil no CAVG;
- analisar as visões dos docentes, tutores e alunos acerca da proposta curricular e as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Administração na modalidade a distância;
- analisar as concepções da Direção Geral do CAVG, da Coordenação Geral e-TeC, dos docentes, dos tutores e dos alunos do Curso Técnico em Administração quanto às possibilidades de ingresso, progressão e qualificação no trabalho;
- evidenciar as percepções da Direção Geral do CAVG, da Coordenação Geral e-TeC, dos docentes e dos tutores em relação às contribuições do Curso Técnico em Administração para o desenvolvimento econômico e social nos municípios onde há pólos;

Com os resultados obtidos pretende-se contribuir para futuras análises desta política educacional e colaborar com ajustes e aperfeiçoamentos que visem reduzir possíveis impactos negativos e/ou auxiliar na obtenção de impactos positivos no CAVG e em cursos com características similares ou, até mesmo, na rede de forma mais ampla.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, descritos brevemente a seguir:

O primeiro capítulo denominado *Políticas Públicas para a Educação*, tem por finalidade apresentar e analisar o atual contexto das políticas públicas educacionais no Brasil. Primeiramente, serão apresentados conceitos de políticas educacionais, posteriormente, serão abordadas as reformulações no papel do Estado no contexto do atual projeto capitalista da terceira via, e, por fim, serão evidenciados os principais impactos do cenário político, econômico e social na configuração das atuais políticas educacionais brasileiras.

O segundo capítulo intitulado *Ensino Profissional no Brasil*, têm como objetivo apresentar uma síntese dos acontecimentos históricos que influenciaram na formação do ensino profissional da rede federal.

O capítulo terceiro denominado *A Rede e-Tec Brasil – Educação Profissional e Tecnológica na modalidade a distância*, têm por finalidade refletir sobre a rede e-Tec Brasil a partir das perspectivas anunciadas nos documentos oficiais, buscando, sobretudo, trazer à tona a racionalidade presente nesta política educacional, desde suas primeiras manifestações até o momento. Primeiramente será apresentado um sucinto estudo sobre o ensino a distância, com um breve histórico, conceitos e algumas características relevantes dessa modalidade educacional e, em seguida, serão evidenciadas as principais informações que compõem a legislação que rege o desenvolvimento desta política pública.

O quarto capítulo intitulado *Metodologia da Pesquisa*, busca-se definir o aporte teórico-metodológico e o percurso investigativo que norteou o desenvolvimento desta pesquisa. Nesta seção explicitar-se-á a abordagem da pesquisa, o contexto pesquisado e os sujeitos que fizeram parte deste estudo, bem como os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos dados.

O quinto e último capítulo intitulado *O Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil: o contexto da prática e dos resultados* tem por finalidade estabelecer as relações entre o referencial teórico e os achados da pesquisa buscando, com isso, analisar detalhadamente os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas e dos questionários.

CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

O presente capítulo tem por finalidade analisar, discutir e contextualizar o atual momento das políticas educacionais no Brasil. Primeiramente, serão apresentados conceitos do tema em análise. Posteriormente, serão abordadas as reformulações ocorridas no papel do Estado, principalmente com a ascensão das concepções capitalistas neoliberais e a implementação de um modelo denominado por Martins e Neves (2010) de “capitalismo humanizado”. Buscando, por fim, paralelamente a essas reconfigurações políticas, que ocasionam naturalmente diversas transformações de cunho econômico e social, evidenciar os impactos que se podem observar no contexto educacional do Brasil.

1.1 Políticas Públicas Educacionais: conceituações

Para situar a reflexão sobre as políticas educacionais é necessário explicitar o que se entende por políticas públicas. Souza (2006) auxilia nesta compreensão na medida em que apresenta definições postuladas por alguns autores e afirma que não existe uma única definição sobre o que seja política pública:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (p. 24).

A autora resume política pública como:

... o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas

constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (p. 26).

A partir desta conceituação é possível afirmar que a política pública se traduz na ação de governo que produz efeitos na sociedade. Esta ação é carregada de influências, desde a inclusão de uma dada demanda na agenda política, passando pelo processo de formulação, implementação e avaliação da política.

De acordo com Azevedo (1997):

... pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado (p.61).

Entende-se que as políticas públicas refletem as concepções e as ações dos governos que conduzem o Estado em certo momento histórico. Evidenciando os objetivos propostos, as diversas influências que se efetivam e suas potencialidades e limitações na elaboração, na aprovação, na implementação e no aperfeiçoamento ou reconfiguração das políticas.

No campo das políticas públicas inserem-se as políticas educacionais. São os planos, programas e projetos que visam ações específicas na área da educação.

As políticas públicas educacionais refletem as estratégias adotadas pelos diversos agentes que estão envolvidos no processo decisório, em um dado período e sob diferentes variáveis de um contexto. Elas explicitam as ações do Estado buscando suprir necessidades e interesses que estão presentes na sociedade em um determinado cenário.

Para Cóssio (2010)

O conceito de políticas educacionais vai além das questões de ordem legal, mas as inclui, denotando claramente as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos de influência. Analisar as políticas públicas para a educação no contexto atual implica no esforço de compreensão das motivações políticas em escala mundial e suas repercussões locais, não se caracterizando, portanto, numa análise circunstancial e particularizada (p.01).

As políticas públicas educacionais são as estratégias elaboradas e aplicadas pelos governos na busca por determinados fins. Essas estratégias

são orientadas para resolver problemas da sociedade, para contemplar interesses, para dirimir embates entre grupos da população ou, ainda, por influências externas, como é o caso dos organismos internacionais que, nas últimas décadas, têm interferido decisivamente nos rumos da educação, especialmente nos países periféricos.

Corroborando, Souza (2006) afirma que

No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma "autonomia relativa do Estado", o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas. Essa autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa "autonomia" e o desenvolvimento dessas "capacidades" dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país. (p. 27)

Analisando as influências históricas, a diversidade e, nas últimas décadas, a hierarquia velada entre países, notadamente dos países do norte em relação aos do sul, se percebe que as políticas públicas sofrem alterações devido à efetividade da globalização. Muitas ações governamentais são adotadas devido à análise de práticas executadas por outras nações. Modelos de políticas que foram efetivados por outros países e que são vistos com bons resultados, principalmente financeiros, servem como base para a elaboração e implementação de políticas públicas nacionais.

Ball (2001) argumenta que:

...a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de 'bricolagem', um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que pode ou não funcionar (p.102).

É evidente que ao abordar as políticas públicas no campo da educação presencia-se, como em toda política de governo ou de Estado, disputas de poder e ações com interesses diversos. Mas, especificamente no caso de

países em desenvolvimento como o Brasil, historicamente essas ações são fortemente influenciadas e orientadas por concepções e modelos de gestão pública adotados pelas nações desenvolvidas. Não permanecendo essas escolhas políticas exclusivamente dentro da esfera nacional.

Para qualquer nação, a educação de seu povo é fator determinante do desenvolvimento econômico e avanços no campo social. Sendo assim, as reflexões, as críticas e a formulação de conceitos e teses que estudam essas políticas públicas ocorrem com grande intensidade em vários países, especialmente levando em consideração o momento atual do capitalismo que tem gerado muitas contradições.

Para o modelo capitalista, que visa prioritariamente o crescimento econômico e o lucro, a educação tem um papel fundamental, principalmente porque possibilita aos indivíduos escolarizados a inserção no processo produtivo e, como consequência, o aumento do consumo, movimentando e mantendo o modelo, com flagrantes níveis de desigualdades.

Para a permanência dos valores voltados ao capital, não se pode esquecer que é determinante que o Estado atue de forma estratégica em outros setores, que não apenas na educação, no sentido de garantir a legitimidade pública e o controle social. Daí a relevância de se compreender, com os acontecimentos históricos, as principais transformações ocorridas no papel do Estado na condução das políticas públicas, alternando-se em um Estado forte e provedor para um Estado fraco e submetido pelo mercado e, atualmente, constituindo-se em um Estado avaliador, forte para o capital e frágil para o social (MARTINS e NEVES, 2010).

1.2 O papel do Estado no atual contexto do capitalismo

A teoria do Estado é determinante para que se possam entender os diversos estágios e as principais mudanças que ocorrem no campo político, econômico e social. Esses estudos mostram quais foram as principais alterações e reconfigurações dos modelos políticos assumidos pelos governos

e nações, colaborando no processo de análise dos impactos dessas mudanças na sociedade em cada tempo/espaço.

Ao analisar o Estado, se está atuando em um espaço que evidencia as disputas, os acordos e as diferentes relações que se efetivam em torno dos diversos propósitos políticos, econômicos e sociais. O Estado pode ser visto

Como arena de confrontação, não somente expressa as vicissitudes das lutas sociais, as tensões dos acordos e desacordos de forças sociais, mas também as contradições e dificuldades de estabelecer uma ação unificada, coerente e marcada pelos parâmetros centrais de um projeto político específico. Toda política pública, ainda que, parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude (TORRES, 1995, p. 110).

Barroso (2005) analisa os modelos de atuação do Estado nos países capitalistas, situando as influências e as configurações assumidas ao longo do século XX e neste início de século, afirmando que

O século XX foi dominado por uma controvérsia política permanente em torno das questões da natureza, poder, dimensão e campo de ação do Estado. Iniciou-se sob os auspícios do “liberalismo” britânico (com a ausência quase total da intervenção do estado). Em seguida, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, assistiu-se a um crescente aumento do poder e intervenção do Estado (quer sob a forma perversa dos totalitarismos, quer sob a forma protetora e desenvolvimentista do Estado Providência). Finalmente, a partir dos anos de 1980, através do tatcherismo e do regganismo, assistiu-se ao surgimento das chamadas “políticas neoliberais” (com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos setores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transporte etc.). Estas “políticas neoliberais” afetaram diretamente muitos outros países e foram adotadas como referenciais para programas de desenvolvimento conduzidos pelas grandes organizações internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE etc.) no que foi designado por “consenso de Washington”, cujas principais “receitas passavam por: disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o conseqüente apagamento da intervenção do Estado. Com o virar do milênio, assiste-se a um recuo das teorias mais radicais do neoliberalismo e à emergência de propostas alternativas que vão no sentido de procurar um equilíbrio entre “Estado” e o “mercado”, ou mesmo no sentido de superar esta dicotomia pela reativação de formas de intervenção sócio-comunitária na gestão da coisa pública (p. 741).

A história nos mostra que o capitalismo ao longo do tempo sofreu reconfigurações em seu modelo. Estas alterações se refletem nas transformações ocorridas com o papel do Estado.

Entre a 1ª guerra mundial e os anos 1970/1980 o Estado teve uma atuação marcante, tendo um papel determinante nas questões econômicas e sociais, notadamente nas nações desenvolvidas, enfatizando a relevância da presença da máquina estatal nos diversos setores. Foi principalmente após a 2ª guerra mundial que o Estado teve um papel determinante nos chamados “anos dourados” da história capitalista. Embasados nos conceitos de John Maynard Keynes, que defendia uma política fiscal e monetária de Estado intervencionista para regular os ciclos econômicos.

Com o desenvolvimento revolucionário das indústrias da época, o modelo Keynesiano foi adotado pelas principais potências econômicas ocidentais, pois era importante para as nações controlar o crescimento econômico e as suas diferentes consequências.

Harvey (1992) contribui com esta análise ao afirmar que

[...] o Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção (p.125).

O modelo Keynesiano teve seus conceitos evidenciados no chamado Estado de bem-estar social (*Welfare State*), também conhecido como estado-providência, e foi idealizado sob a orientação do economista e sociólogo sueco Karl Gunnar Myrdal.

Segundo Gomes (2006, p. 203), o *welfare state* pode ser definido como:

[...] um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (p.203).

Moraes (2001) cita que

O *New Deal* americano e o Estado de bem-estar social europeu iriam testar (e aprovar durante bom tempo) a convivência do capitalismo com um forte setor público, negociações sindicais, políticas de renda e seguridade social (p.30).

Após a segunda metade do século XX o que norteava o sistema produtivo, as relações de trabalho e as grandes indústrias da época eram os conceitos desenvolvidos por Frederick Taylor e Henry Ford. Taylor desenvolveu os princípios para administração e a organização racional do trabalho, que se embasava na especialização dos operários, na padronização das tarefas e na supervisão funcional. O fordismo foi caracterizado pela divulgação e aplicação à risca das ideias de Taylor, sendo também o precursor da produção em massa com a adoção da linha de montagem.

Harvey (1989) evidencia que o taylorismo/fordismo desenvolveu

...um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (p.120).

Também para Antunes (2005):

[...] o binômio taylorismo/fordismo representaram a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX, sendo somente entre o final dos anos 60 e início dos anos 70 que esse padrão produtivo, estruturalmente comprometido, começou a dar sinais de esgotamento (p.38).

É relevante salientar que nos países periféricos como o Brasil, o modelo fordista-keynesiano não se desenvolveu com as mesmas características dos países desenvolvidos. No caso brasileiro, os ganhos foram através da industrialização e do crescimento econômico do país, não ocorrendo de forma efetiva a redistribuição dos ganhos para as classes trabalhadoras da população.

Foi a partir da década de 70 que o modelo de produção taylorista/fordismo e as concepções keynesianas começaram a entrar em crise. Antunes (2005) apresenta em seis pontos um resumo da chamada crise de acumulação que obrigou os países a redefinirem suas estratégias políticas:

- 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;
- 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração

do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;

3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;

4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;

5) a crise do welfare state ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;

6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico (p. 29).

As concepções neoliberais entram em cena como solução para os problemas enfrentados pelas nações desenvolvidas. Conceitos que defendiam o livre mercado e a redução da atuação do Estado, principalmente no campo social. Para Gentili (1995):

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70 (p.230).

Harvey (2008) evidencia que:

o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que se propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (p.12).

Mesmo os países estando em momentos distintos, as concepções neoliberais foram repassadas como o modelo a ser adotado globalmente. Os países desenvolvidos, que estavam em crise, viam o incentivo ao livre comércio, o fortalecimento do capital e do mercado, juntamente com a redução dos gastos públicos, como a solução para o equilíbrio e o crescimento de suas economias.

Cóssio (2010) salienta que

Apesar de a crise econômica dos anos 1970 afetar os países de diferentes maneiras e em tempos diferentes em decorrência da trajetória social, econômica e política de cada país, as alternativas para o seu enfrentamento, produzidas pelos países ricos e pelos organismos multilaterais, foram disseminadas de forma hegemônica, passando a ser entendidas como uma receita única e eficaz e assumidas como uma “nova ordem mundial”(p.04).

Baseado no chamado “consenso de Washington”, a política neoliberal incentivava a descentralização das decisões, as privatizações (inclusive de serviços relevantes da área social) e a globalização financeira. Tratava-se do repasse, por parte do Estado, de seu poder de intervenção para o setor privado, e uma transferência de sua função reguladora para as Organizações Internacionais.

Segundo Moraes (2001) o poder do Estado na ideologia neoliberal se dá em duas direções:

- para baixo, transferindo-se competências para as coletividades locais: construção escolar, formação profissional, serviços urbanos, saúde e assistência social, etc.;
- para cima, os Estados nacionais cedem parte de suas competências a outros tipos de organizações: Grupo dos sete (G-7), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Européia, etc. O Estado nacional deixa de ser a fonte única do direito e das regulamentações. Prerrogativas reguladoras (deliberações sobre política econômica, monetária, cambial, tributária, etc.) são transferidas para administrações supranacionais, que aparecem como as guardiãs de uma racionalidade superior, imunes as perversões, limites e tentações alegadamente presentes nos sistemas políticos identificados com os Estados nacionais (p. 41).

A ideia central das políticas neoliberais foi de diminuir drasticamente o papel do Estado alegando a ineficiência deste na busca pela competitividade e alavancagem dos resultados econômicos das nações.

De acordo com Moraes (2001), no lugar do Estado nacional surge

O Estado supranacional, com estatuto mundial, destituído de territorialidade, independente e separado de toda a sociedade, situado em um não-lugar, a partir do qual ele limita e regulamenta o poder das sociedades de dispor do seu lugar. (...) poder sem sociedade, ele tende a engendrar sociedades sem poder, coloca em crise os Estados, desacredita a política, submete-a as exigências de mobilidade, de ‘flexibilidade’, de privatizações, de desregulamentação, de redução de gastos públicos, dos custos

sociais e dos salários, todas essas coisas pretensamente indispensáveis ao livre jogo da lei de mercado (p.45).

Obviamente que o desenvolvimento de um Estado supranacional não significou igualdade nas relações entre os países. As decisões foram direcionadas para o desenvolvimento ainda maior das desigualdades, sejam elas financeiras ou sociais.

Foi justamente através da permanência, da ampliação e do surgimento de diferentes realidades, principalmente sociais, que os conceitos neoliberais começaram a apresentar fragilidades em seus impactos. A insuficiência do modelo neoliberal em suprir as necessidades e as aspirações de grande parcela da população mundial foi determinante para que as nações começassem a adotar outra postura política.

Abordando a característica de reformulação e de adaptação apresentada pelo capitalismo a cada momento de instabilidade que este resiste, Cóssio (2012, p.03) realça que “as reconfigurações cíclicas do capitalismo revelam o seu fôlego e não o seu esgotamento. Percebe-se que a cada crise do capital, novas formulações teóricas e novas práticas são apresentadas como solução, buscando tornarem-se hegemônicas.” Visando sua perpetuação como modelo, o capitalismo busca se ajustar para minimizar os conflitos, sem esquecer seu foco principal, o lucro.

Essa reconfiguração política foi desenvolvida para reduzir os impactos das concepções neoliberais mais radicais e contemplar, ao mesmo tempo, algumas demandas do reformismo social-democrata. Chamado por alguns autores de “social-liberalismo” ou também “capitalismo humanizado”, o projeto político da Terceira Via não têm o real objetivo de alcançar o meio termo entre Estado e mercado com vistas à ampliação da justiça social. Esse modelo, se bem investigado, apresenta indícios de que foi desenvolvido para permitir a manutenção das ideias capitalistas, atuando de forma mais efetiva em algumas problemáticas sociais, e adormecendo os movimentos de oposição que são permanentemente uma ameaça à expansão mercadológica e ao enriquecimento desenfreado de poucos.

Martins e Neves (2010) afirmam que

Tal articulação exemplifica o sentido da confluência de uma “direita para o social” e uma “esquerda para o capital”. A idéia estratégica da Terceira Via é a de suprimir o potencial de conflito dos primeiros regimes de direita radical (Thatcher e Reagan), eliminando a oposição ainda existente à hegemonia neoliberal, ou seja, para que a social-democracia européia seja definitivamente extinta e para que se apague a memória do *New Deal*, os governos de centro-esquerda (governos que se inspiram na Terceira Via) são indispensáveis (p.71).

Diante dos efeitos negativos apresentados pelo neoliberalismo, a Terceira Via foi a estratégia de manutenção de um modelo em que ainda busca o predomínio do mercado e dos resultados econômicos em relação às questões sociais, mas com uma roupagem diferente, não tão radical como as concepções neoliberais originais. Para Anderson (2000, p.13) “[...] poderíamos dizer que a Terceira Via é, hoje, a concha ideológica mais adequada ao neoliberalismo”.

Anthony Giddens é um sociólogo britânico que é considerado por muitos como o mais importante filósofo social inglês contemporâneo. Giddens é o teórico pioneiro da Terceira Via. Tem mais de vinte livros publicados ao longo de duas décadas e trabalhou como assessor do ex-primeiro-ministro britânico Tony Blair.

De acordo com Saul (2003) o capitalismo contemporâneo é visto por Giddens,

Como um novo modelo de integração social, orientado por laços que se estendem muito além das fronteiras tradicionais das comunidades e das nações, levando em si um novo sentido de organização social e política que desafia as atuais gerações a repensarem as raízes da experiência democrática (p. 142).

Giddens defende a ideia de que com o processo de globalização econômico e as demais características apresentadas pela atual estrutura da sociedade mundial, emerge a necessidade de um “terceiro caminho nas articulações políticas nacionais”. Começando pela efetiva redução das diferenças entre as concepções políticas de esquerda e de direita.

A Terceira Via apresenta influências americanas e principalmente britânicas com o governo de Tony Blair e o “novo trabalhismo”. Não é a primeira vez que políticos britânicos defendem o “caminho do meio”, ou seja, a utilização de uma concepção nem essencialmente de esquerda, nem de direita,

como saída fundamental para a resolução dos problemas da sociedade (SAUL, 2003, p.145).

Ao analisar o projeto da Terceira Via defendido por Giddens pode se perceber aspectos que vão muito além da simplificação da efetivação de um “novo centro” ou de uma mediação entre as ideias sociais-democratas e as neoliberais. A Terceira Via aparenta ser mais uma das reformulações necessárias para a manutenção e fortalecimento do modelo capitalista, do que uma tentativa contra-hegemônica preocupada em resolver os problemas sociais existentes nos diferentes espaços da sociedade global.

Saul (2003, p.145) corrobora com essa observação quando salienta que “No geral, o programa assume como marco de consideração política o caráter definitivo da economia capitalista, tendo a empresa como elemento central da produção da riqueza”.

Saul (2003) citando Vidal-Beneyto (1999) refere-se ao manifesto lançado em Londres, no ano de 1999 por Antony Blair e Gerhard Schröder, em que apresentava como os principais elementos do modelo da Terceira Via,

uma nova concepção de soberania, tendo como vetores a modernidade e o pragmatismo, estabelecendo o fim da igualdade como objetivo permanente, e do Estado como elemento central da justiça social, promoção do consenso como mecanismo privilegiado da política, a busca da inovação e da iniciativa individual como instrumentos do progresso pessoal e coletivo (p.145).

Tais elementos destacam os relevantes aspectos sustentados pelos defensores desse modelo. Analisá-los possibilita uma melhor compreensão dos reais objetivos e, principalmente, oportuniza identificar quem terá maior probabilidade de ser contemplado e prejudicado com a efetivação desse modelo.

A Teoria de Giddens apresenta alguns pontos como estratégicos para resolução dos dilemas da vida na atualidade. O primeiro ponto a ser reestruturado é a relação do indivíduo com a comunidade, buscando com isso a redefinição de direitos e obrigações. Com isso dois preceitos são apontados como fundamentais, primeiramente que *‘não há direitos sem responsabilidade’*, evidenciando uma crítica a velha social-democracia que sustentava através do *welfare state* a concessão de direitos incondicionais. E um segundo preceito

que aponta que *‘não há autoridade sem democracia’*, buscando através deste, a garantia da universalidade dos benefícios estatais (SAUL, 2003, p.149).

O instrumento de efetivação desses objetivos pretendidos pelo modelo da terceira via é a parceria entre Estado e sociedade civil, criando com isso a figura do público não-estatal como eixo fundamental do capitalismo contemporâneo. Saul (2003, p. 149) apresenta uma crítica de Giddens aos movimentos tanto da social-democracia clássica, quanto do neoliberalismo, evidenciando que

Conforme Giddens, a fórmula clássica do welfare state seria o sistema implantado por Bismarck na Alemanha, em pleno século XIX (ibid., p. 121) ou pela União Soviética, onde o Estado “esmagou” a sociedade civil (ibid., p. 95). Na era bipolar, a do “Estado com inimigos”, é marcada pela pretensão dos social-democratas de ampliá-lo sempre e pela pretensão neoliberal de diminuí-lo ao extremo. Na “velha esquerda”, isto é, a social-democracia clássica, a sociedade civil era dominada pelo Estado, que, por sua vez, envolvia difusamente a vida social e econômica. No “tatcherismo”, isto é, na época da “nova direita”, a sociedade civil apresentava-se como autônoma, e o Estado (ou o governo) estava reduzido à sua expressão menor. A versão thatcherista ou neoliberal da sociedade civil a veria como “um mecanismo auto-gerador da solidariedade social”. Na perspectiva do Estado mínimo, o welfare atuaria como um agente de destruição da sociedade civil, enquanto o mercado favoreceria o desenvolvimento de suas virtudes intrínsecas (ibid., p. 18-22).

O modelo da Terceira Via defende a ideia de um ‘Estado sem inimigos’, ou seja *‘nem um superestado nem apenas uma área de livre comércio’*, ficando o Estado responsável pelo combate à corrupção, pela ‘democratização da democracia’ e pelo gerenciamento dos riscos (SAUL, 2003, p. 150). A Terceira Via então é sustentada pela proposta de uma ‘nova economia mista’, ou seja, de uma economia que busca a harmonia e a atuação sinérgica do setor público com a iniciativa privada em prol do interesse público (SAUL, 2003, p. 151).

A parceria entre Estado e a sociedade civil têm o objetivo da efetivação do chamado *welfare* positivo, chamado assim pelo sociólogo britânico para fazer referência ao antigo *welfare state*, ao qual Saul (2003, p.152) utilizando a denominação apresentada por Giddens (1999) aponta como “*welfare* negativo”, ou seja, o que permitia “a conquista de benefícios por inércia de um sistema

equivocado, que premiava igualmente os competentes e os negativamente preparados e incompetentes”.

Para o modelo da Terceira Via as pessoas devem ser competentes, produtivas e alcançar resultados para obtenção de suas necessidades e aspirações. O objetivo dessa nova economia mista seria de criar condições para que todos pudessem buscar esses resultados pelo seu próprio esforço e trabalho, sem a interferência do Estado para dirimir as diversas situações de extrema desigualdade que se disseminam no mundo todo. Este modelo defende a ideia de igualdade de oportunidades e não o igualitarismo de renda ou a concessão de benefícios anteriormente concedidos no *welfare state*.

Evidenciando a afirmativa de que não há direitos sem responsabilidades, defendida pelo modelo da Terceira Via, Saul (2003, p.153) referenciando Giddens (1999) aponta que,

O Estado deixa de ser referência para conflitos derivados da desigualdade. A questão da desigualdade se resolve pela eliminação das discrepâncias criadas pela “meritocracia”. Ela deve ser conduzida através de reformas que proporcionem oportunidades de formação pessoal e iniciativa individual. O welfare positivo deve voltar-se para a formação de capital humano por meio do qual se encaminharia o desenvolvimento da capacidade cognitiva e emocional, elementos decisivos da “inclusão” (1999, p. 113; 127). Deve entender-se que o conflito entre capital e trabalho não existe mais. O que hoje ocorre é uma disputa em torno e dentro de mercados, e o decisivo é ser competente e superar os riscos, ou assumir a incompetência e aceitar o destino que a nova economia reserva para os incompetentes. O trabalhador deve ter o espírito do empresário, da competição e da aceitação de desafios. Ambos são “empreendedores sociais”. A empresa é o modelo tanto de competição quanto de criação de riqueza e nele deve inspirar-se a sociedade tanto civil quanto política (Estado ou governo). Ela passa a ser o nervo do “novo interesse público”.

Para Giddens (2000) a questão chave para possibilitar a igualdade de oportunidades e aproveitar os pontos positivos da globalização, como a revolução na tecnologia da informação e a criação da ‘economia do conhecimento’, é o desenvolvimento eficaz do campo educacional.

Para o autor “a força chave no desenvolvimento do capital humano deve ser obviamente a educação. É o principal investimento público para impulsionar tanto a eficiência econômica quanto a coesão cívica” (GIDDENS, 2000, p.73).

Saul (2003, p.168) apresenta uma consideração relevante a respeito do projeto político de Giddens e o Novo Trabalhismo britânico quando evidencia

que este busca “consagrar, de forma inequívoca, como novo cenário de justiça social, a democracia articulada a partir do mercado, onde o potencial político da questão social transmuta-se na capacidade individual de tomada de riscos, tendo por substrato o capital social”.

Percebe-se ao observar alguns pontos cruciais que sustentam o modelo da Terceira Via, ser oportuno lançar algumas indagações que poderão contribuir para uma melhor análise da teoria defendida por Giddens. Seria o mercado, este orientado pelas conhecidas pretensões insaciáveis de acúmulo de riqueza e pela proliferação de desigualdades sociais que são reflexos da estrutura capitalista, capaz de articular e democratizar a democracia? Estaria o mercado apto a proporcionar a redistribuição das oportunidades? Essa nova economia mista, que cria a figura do público não-estatal, realmente atuaria em busca do interesse público? Quem realmente seria prejudicado com a ausência da intervenção do Estado no provimento de benefícios e na busca pela justiça social?

A Terceira Via não é um modelo que enfatiza a relevância do Estado ou da necessidade que temos de reduzir as desigualdades sociais e desenvolver uma imprescindível redistribuição de renda. A ideia central é ampliar a atuação das diversas organizações da sociedade, com o auxílio financeiro do Estado, na prestação de serviços que atendam um grande contingente da população, como por exemplo, a educação.

Cóssio (2012) aponta objetivamente o papel do Estado nessa concepção proposta pela Terceira Via, observando que

Neste cenário, o Estado passa a ter um papel importante no equilíbrio das contas públicas, na garantia do controle à inflação, na liberalização econômica, enfim, criando condições para a expansão do modelo, e, portanto, exercendo um papel forte do ponto de vista econômico. No campo social, no entanto, passa a se utilizar da lógica comunitarista e do voluntariado, tendo como seus principais mecanismos a descentralização, a transferência de responsabilidades, criando novas categorias de oferta do serviço público, identificado com o “público não-estatal” que seria a oferta privada de serviços públicos, com o financiamento do Estado (p.03).

Fazendo uma pontual diferenciação entre a concepção central do neoliberalismo e a da Terceira Via, Neves (2010) esclarece que

De fato, a doutrina neoliberal e a Terceira Via, a despeito de concordarem no diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado, defendem distintas estratégias para a sua superação. Nos dois casos, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa essa responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para as organizações da sociedade civil, criando o conceito de “público não-estatal”, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social (p. 71).

Os autores citados indicam as diferenças, notadamente em termos de estratégias para o enfretamento da crise do capitalismo, entre o neoliberalismo e a terceira via, no entanto, reiteram que em ambos os projetos o Estado deixa de ser o responsável direto pelo provimento das políticas sociais.

Apresentando as principais estratégias da “nova pedagogia da hegemonia”, Martins e Neves (2010) descrevem que entre suas práticas destacam-se

...a interferência na legislação e a concepção de estruturas regulatórias que privilegiam interesses específicos; o fato de o Estado assumir riscos nas tão festejadas parcerias público-privadas; a multiplicidade das maneiras de “vigiar e punir” voltadas à classe trabalhadora; o fato de o Estado ter o dever de proteger os interesses corporativos, se necessário reprimindo a dissensão (p. 71).

Na educação brasileira o modelo da Terceira Via é evidente, principalmente ao se analisar a política de governo para a educação proposta pelo MEC, traduzida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, instituído em 2007, e que tem como principal estratégia o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Não por acaso, o Plano de Metas adotou o mesmo nome do organismo, coordenado por empresários brasileiros, denominado “Movimento Compromisso Todos pela Educação”. Segundo Martins e Neves (2010)

O Compromisso Todos pela Educação foi criado em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado

sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela Educação (p. 04).

É através da constatação de que o Estado não possui competência suficiente para oferecer um serviço educacional de qualidade, que grandes empresas do setor privado como o Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo, atuam como parceiras do setor público na busca pela reestruturação e elevação do nível de escolarização de crianças e jovens da população brasileira.

Ao se analisar as concepções deste movimento nota-se que

O Todos Pela Educação entende ser dever primordial do Estado oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens. No entanto, diante da dimensão e importância dessa tarefa e do quadro histórico da Educação Básica no Brasil, somente a ação dos governos não será suficiente para alcançá-la. Para isso, é muito importante que o debate sobre os rumos do setor seja o mais abrangente possível. Somente com a participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é que poderemos encontrar as melhores soluções e implementá-las com sucesso. O envolvimento e compromisso de toda a sociedade é condição fundamental para que possamos promover o salto de qualidade que a Educação Básica brasileira necessita (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

A questão que deve ser levantada é sobre qual conceito de qualidade se está tratando. A qualidade da educação que visa à emancipação social do sujeito ou aquela que apenas vislumbra o aumento dos índices de desempenho nas avaliações em larga escala e, portanto, atenda a lógica de resultados, entendendo qualidade como sinônimo de quantidade. Martins e Neves (2010), ao enfatizar o foco estratégico deste projeto mercantil, fornecem argumentos para responder a essas interrogações, evidenciando que o organismo Todos pela Educação

é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso para o exercício da dominação. Nesse movimento, é possível afirmar que o TPE elegeu a responsabilidade social como referência ideológica se articulando politicamente no âmbito da “direita para o social” no trabalho incansável de legitimação do modo de produção da existência capitalista. Sua penetração nas instâncias do Executivo e do Legislativo, e a transformação de sua proposição em lei,

fundamentando parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do governo Lula da Silva, embora definida sob o argumento da “parceria”, é, na verdade, uma tática que visa assegurar condições para o exercício da dominação de classe no campo educacional. Assim, os empresários organizados no TPE demonstram compreender que a configuração da sociedade brasileira na atualidade exige ações mais articuladas e requintadas quando comparadas com o passado (p. 12).

Mais uma vez ao se investigar o modelo da Terceira Via se percebe que as parcerias público-privadas visualizam as estratégias de manutenção e do desenvolvimento do mercado. As ações voltadas para a redução dos problemas sociais que se apresentam servem de argumento para legitimar as políticas em prol do capital.

1.3 Reflexos do capitalismo da terceira via na educação

É possível afirmar que diferentes atores participam do processo que envolve a efetivação das políticas educacionais no Brasil. Na realidade, o desenvolvimento dessas políticas reflete o emaranhado de interesses que estão presentes nos diversos grupos que circundam todas as etapas que envolvem a efetivação de uma política. Dentre os diferentes fatores que influenciam na formulação de uma dada política, o aspecto econômico parece ser predominante na escolha dos planos a serem implementados, pois é através da análise de projeções econômicas, ou melhor, do custo-benefício, é que grande parte das políticas educacionais são definidas como estratégia de governo.

Ao evidenciar as políticas educacionais como relevantes por estarem estrategicamente suprimindo necessidades da sociedade, pode-se constatar que as ações governamentais no campo da educação deveriam estar voltadas a garantir um direito fundamental de todo cidadão, que é o acesso à escolarização na perspectiva da qualidade social, especialmente porque toda nação que pretenda desenvolver-se, terá como princípio fundamental garantir e ampliar os direitos humanos, nesse caso, o direito a educação.

Neste sentido, se pode indagar se há contradições entre o proposto pelo modelo capitalista contemporâneo e a ampliação do acesso aos direitos sociais, uma vez que, como se sabe, o capitalismo visa, sobretudo, a

sustentabilidade das questões econômicas, secundarizando as questões humanas. Entende-se que, neste momento particular do capitalismo, as concessões sociais são consideradas estratégias, na medida em que políticas de alívio à pobreza, de aumento da capacidade de empregabilidade, de acesso ao consumo de bens e serviços são necessários para a sustentabilidade do capital e, portanto, a ampliação do acesso à escolaridade básica, torna-se imprescindível. Assim, parece que mais do que garantir os direitos fundamentais da cidadania para a construção de uma democracia social, o que se anuncia é a educação como instrumento de acesso ao trabalho, à renda e ao consumo.

Entretanto, a educação, por mais regulatória que se apresente e por mais que as suas motivações estejam alheias às questões democráticas, inegavelmente, ela pode ensejar um potencial emancipatório que foge ao controle da lógica reprodutiva produzida pelo capitalismo.

Boto (2005, p.780) citando Bobbio (2002) “compreende a ideia democrática como progressivo e continuado alargamento do repertório de direitos individuais e coletivos da humanidade”.

Em se tratando de democracia é importante pontuar que se está presenciando uma crise no modelo democrático que está sendo adotado em escala mundial, visto que o modelo de democracia neoliberal, que se tornou hegemônico, além de não corresponder às expectativas de acesso igualitário aos bens materiais e sociais que garantam uma vida digna, tem promovido mais desigualdades e exclusões.

Ao abordar a necessidade da emancipação social, Santos (2007) afirma que “há a necessidade de emancipação social, mas que é preciso reinventá-la”.

O problema é que não podemos continuar pensando a emancipação social em termos modernos, pois os instrumentos que regulam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise. Entretanto, não está em crise a idéia de que necessitamos de uma sociedade melhor, de que necessitamos de uma sociedade mais justa. As promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial (p.37).

De acordo com Santos (2007) vive-se atualmente uma "democracia de baixa intensidade" e que não se possui, no momento, instrumentos que

possam auxiliar na solução das inquietações e aspirações sociais. O autor remete a análise da ausência de tensionamento entre capitalismo e democracia e que o modelo de democracia que se utiliza induz a fortalecer o capital. Santos (2007) evidencia, ainda, que esse modelo entrou em crise nos últimos vinte anos, pois em primeiro lugar, perdeu-se a diversidade das formas democráticas alternativas, que ele denomina "demodiversidade" e, em segundo lugar, evidenciou-se que este regime em vez de produzir redistribuição social, a destrói. "É o modelo neoliberal de democracia imposto pelo Consenso de Washington. Uma democracia sem redistribuição social não tem nenhum problema com o capitalismo; ao contrário, é o outro lado do capitalismo, é a forma mais legítima de um Estado fraco" (SANTOS, 2007, p.88).

Fazendo uma breve análise do papel do Estado no presente momento brasileiro, evidencia-se uma participação mais efetiva do governo atual na formulação, implementação e provimento de políticas voltadas para área social, distanciando-se, desta forma, do projeto de Estado-mínimo, adotado durante os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso. O presente governo, apesar de atuar de forma indutora, apresenta mais políticas públicas que objetivam a inserção das classes sociais que antes eram esquecidas e ficavam à margem de questões cruciais para o bem estar social, em sintonia com as propostas da nova social democracia da terceira via.

Apesar dos evidentes avanços de cunho social, as políticas públicas educacionais estão sendo desenvolvidas com base em concepções capitalistas, ou seja, estratégias que valorizam a centralização das decisões, a descentralização na execução dos programas, a performatividade e a consequente competição entre alunos e escolas, a valorização do mérito, o modelo de administração gerencialista e o exacerbado foco nos resultados avaliativos. Estes fatores norteiam e são tidos como necessários a todo tipo de organização que tenha o desenvolvimento econômico como seu objetivo existencial.

Analisando essa questão específica da adoção do Brasil ao modelo gerencialista percebe-se que o setor público brasileiro tem passado, nos últimos anos, por uma reforma política e estratégica que vem alterando de forma significativa as concepções e os objetivos que orientam a máquina

estatal. Esse método de administração foi adotado pelos países do norte nos últimos 20 anos e têm por finalidade a reorganização e alteração profunda na cultura e, conseqüentemente, nos serviços que são desempenhados pelo Estado.

Esse modelo de reforma de acordo com Ball (2005, p.544) citando Bernstein (1996), “representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um ‘instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva’”.

O estado gerencialista foi o modelo utilizado por países como EUA e Grã-Bretanha, como elemento-chave para a efetivação dos conceitos neoliberais, buscando assim, paralelamente a iniciativa de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e o poder do Estado, aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo.

Newman e Clarke (2012) evidenciam a relevância desse modelo no processo reforma do Estado quando exemplificam que

O gerencialismo como ideologia era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho *como se estivessem* em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem *semelhantes a negócios* e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos (p.06).

Percebe-se como um dos grandes objetivos do mecanismo de reforma gerencialista fazer com que o setor público adote ao máximo possível o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos como eficiência e eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de resultados econômicos e que disponibiliza pouca atenção para as questões sociais emergentes.

Entende-se relevante, ao abordar o modelo gerencialista, enfatizar que este modelo apresentou diferentes concepções ao passar dos anos, e o que se

presença com maior ênfase atualmente é o que os autores chamam de *novo gerencialismo*. Newman e Clarke (2012) apontam essas principais diferenças quando relatam que

...é importante reconhecer que o gerencialismo continha variantes diferentes e pensamos que duas delas eram particularmente significativas. A primeira (às vezes denominada *neotaylorismo*) é um pragmatismo racional de meio-fim que privilegia a eficiência e a produtividade e que favorece relações transacionais de intercâmbio e contratação. Frequentemente isto está associado a sistemas rígidos de controle, metas em cascata e rígido monitoramento de desempenho. A segunda (que se tornou conhecida na década de 1990 como *novo gerencialismo*, Clarke; Newman, 1993; Pollitt, 1993) é mais *centrada nas pessoas* e orientada para qualidade e *excelência*; aqui os programas de mudança de cultura procuram *deixar a força de trabalho livre* para inovar e aperfeiçoar os serviços e para introduzir organizações mais centradas no cliente e olhando para fora. Brevemente, denominamos estas variantes de *transacional* e *transformacional*. A maioria das organizações, é claro, combina elementos de ambas; de fato, equipes de gestão sênior muitas vezes são minadas com conflitos, ou comprometimentos instáveis, entre estas duas lógicas diferentes. Porém, era o *novo gerencialismo* que dominava os livros-texto sobre gestão da década de 1990 e a seguir (ver Peters, 1987; 1993; Osborne; Gaebler, 1992 como exemplos). Ideias de transformação, revolução, reinvenção e mudança de cultura impregnaram os textos sobre gestão, programas de treinamento e cursos de MBA pelos quais novos quadros de agentes de gerenciamento eram constituídos (p.09).

Uma das relevantes premissas do novo gerencialismo é a redução e dispersão do poder de atuação do Estado. É fundamental para a efetivação desse modelo que exista a denominada *liberdade para gerenciar*, isto é, para que surjam novas e mais eficientes possibilidades de gestão é primordial que se efetive a diminuição do controle e da execução governamental na prestação dos serviços públicos para a sociedade. Para Newman e Clarke (1997)

... a dispersão de poder forma um fio condutor que sustenta uma variedade de novos sistemas e mecanismos, conectando a introdução de processos de mercantilização, a expansão de outros setores não-estatais, processos de centralização e descentralização e variedades de privatização e externalização. A dispersão significou o encolhimento do estado e o simultâneo aumento de seu alcance na sociedade civil (por meio de seu comprometimento com agentes não-estatais) (p. 29).

E complementam tal análise evidenciando que

Estas dispersões – de tarefas, responsabilidades e poder – possuem o efeito de ‘favorecer’ ou ‘empoderar’ diferentes agentes para prestarem bem-estar social: empresas comerciais, consórcios,

organizações voluntárias, cuidadores primários e assim por diante (p. 29).

Podem-se identificar essas características do gerencialismo no caso brasileiro com a efetivação cada vez maior das parcerias público-privadas e a transferência da responsabilidade do Estado na prestação de serviços essenciais para a população, como por exemplo, na área da saúde e da educação.

Analisando a educação pública brasileira verifica-se a efetividade do gerencialismo na reestruturação de todo o sistema. Percebe-se, por exemplo, a inserção cada vez maior da performatividade nas escolas e, conseqüentemente, a acentuação na valorização das avaliações em larga escala pela sociedade. Observa-se de forma crescente a vinculação dos recursos públicos a expansão do número de alunos, a gestão escolar sendo orientada pelo custo-aluno e o ganho quantitativo, e não o de qualidade, sendo o predominante nos rumos da educação pública nacional.

A adoção dessas práticas empresariais pelas instituições públicas de ensino colaboram, e muito, para a desvalorização do trabalho do professor, ao mesmo tempo em que transferem para este, sem levar em conta todo o contexto que envolve a oferta de uma educação de qualidade, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos nas inúmeras avaliações existentes e também na inserção destes no mercado de trabalho.

Ball (2005, p. 545) evidencia essa alteração efetivada pelo gerencialismo no trabalho do professor quando aponta que

O trabalho do gerente envolve inculir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio das avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior de comprometimento e da vida emocional dos trabalhadores se trone público (Bernstein, 1971, p.65). O local do trabalhador é “reencantado”, usando emocionalismo instrumental e o ressurgimento de liderança “carismática” pré-moderna (Hartley, 1999). O gerenciamento busca inculir performatividade na alma do trabalhador.

Ao abordar a alteração do papel do Estado e o seu protagonismo na indução de políticas educacionais nos últimos anos, Cóssio et al (2012) argumenta que

Apesar de se identificar atualmente a restauração do protagonismo do Estado na formulação e provimento das políticas educacionais, não se pode negar o viés gerencialista, enfatizando a figura do gestor e o planejamento estratégico como instrumentos de alcance da qualidade da educação, e performativo pelo controle dos resultados por meio da intensificação dos instrumentos de avaliação e pela valorização dos indicadores e *rankings* educacionais (p.07).

Peroni (2011) também contribui com esta constatação ao descrever que

A política educacional em curso em tempo em que sustenta a democracia como princípio no âmbito da concepção, contraditoriamente, na sua materialização vem priorizando resultados avaliativos, competitivos, centralizadores e recorrendo a formas corporativas/coercitivas como mecanismos de controle (p.7).

Assiste-se a um modelo de gestão da educação nacional que repassa a responsabilidade com a melhoria dos indicadores educacionais para os sistemas/redes e para as escolas, por meio de programas de assessoramento técnico e financeiro (transferência voluntária de recursos) que privilegiam a gestão e o planejamento estratégico. Estas estratégias, além de serem propostas sem qualquer processo de discussão, fazem com que o principal foco do ensino seja a obtenção de bons resultados no desempenho dos estudantes, vinculados aos currículos padronizados que priorizam algumas competências e habilidades, desconsiderando, portanto, currículos e práticas que favoreçam a formação de cidadãos que possam repensar e encontrar possibilidades para os diversos conflitos que estão presentes na sociedade. É perceptível que a preocupação de boa parte das escolas brasileiras tem com as provas de avaliação externa e, assim, com o preparo dos alunos para obterem bons resultados nessas provas, configurando-se uma flagrante distorção pedagógica.

Assim, ao mesmo em tempo que os programas de governo anunciam a ampliação da democracia: pelo aumento do acesso à escolarização, pelos mecanismos de participação na escola, pela autonomia financeira dos sistemas e escolas propiciada pelos programas de transferência de recursos, entre

outras; define currículos, estabelece modos de gestão, conforma práticas docentes e avalia os resultados; regulando, regulamentando e controlando a educação nacional.

Cóssio et al (2012) constata que

o conjunto de políticas educacionais ora parecem constituírem-se em avanços no campo democrático, ora representam recuos, pois se baseiam em medidas que centralizam as decisões, descentralizam as ações e regulam as políticas locais por meio de instrumentos que medem os resultados obtidos, aos moldes neoliberais (p.04).

Observam-se, assim, as contradições presentes no modelo da Terceira Via que consiste em um modelo híbrido que combina elementos do neoliberalismo e da social-democracia, produzindo ações sociais induzidas pelo Estado, mas executadas por instâncias subnacionais (Estados e Municípios) ou pela sociedade civil (terceiro setor), sendo controladas, por meio da lógica avaliativa, à distância.

Ao presenciar a adoção de conceitos gerenciais no sistema educacional se torna fundamental reiterar as diferenças entre o que se busca em uma organização privada, com forte vinculação com o mercado voltado à manutenção e fortalecimento do capital, e o que se pretende de uma instituição pública de ensino que é responsável diretamente pela formação social da população.

De fato é um processo de reestruturação do Estado que envolve realinhamentos das relações entre Estado, cidadania, economia e formas de organização, como parte de um processo abrangente de reestruturação do capitalismo em âmbito global. Tais processos repercutiram e têm implicado em mudanças profundas nas formas de gestão, com aplicação dos modelos pós-fordistas na gestão pública, considerados os mais adequados para a organização do trabalho. Essas mudanças promovem ainda outra reconfiguração do público e do privado, no sentido de privatização dos setores públicos, transferência de responsabilidades e enfraquecimento das fronteiras entre o público e o privado. Dentre essas modificações na forma de compreender o Estado há a estratégia de introduzir uma nova forma de gestão que passou a ser conhecida como Novo Gerencialismo ou Nova Gestão Pública (CÓSSIO et al, 2010, p.330).

O estudo das políticas educacionais em desenvolvimento no Brasil atualmente exige um esforço de análise combinada que envolve a compreensão do atual momento do capitalismo e suas reconfigurações, as alterações no papel do Estado, as contradições que provoca, visando superar a

aceitação passiva e acrítica de medidas que, em nome da ampliação dos direitos, da justiça social e da democracia, induzem, regulam, controlam e transformam as instituições educativas e as pessoas que nelas atuam, com destaque aos gestores e professores, em meros executores de políticas elaboradas pelos formuladores centrais.

Cria-se a sensação de que os sistemas/redes, escolas, gestores, professores e comunidades escolares são autônomos para criarem e desenvolverem projetos educacionais próprios, a partir de mecanismos formalmente constituídos nas escolas para incentivar a participação e por meio da transferência de recursos financeiros diretamente para as redes e escolas, o que poderia permitir maior mobilidade na definição de prioridades, ao mesmo tempo em que condiciona a liberação dos recursos à elaboração de planos e ações previamente estabelecidas nos manuais orientadores dos programas de governo, deixando pouca ou nenhuma margem à criação e à inovação (CÓSSIO ET AL, 2012).

Sabe-se que num país com as dimensões continentais como é o Brasil, produzir políticas que visem à equidade nas oportunidades educacionais consiste em tarefa extremamente difícil. Mas centralizar as decisões, priorizar os resultados, incentivar a gestão gerencial não se constituem em estratégias democráticas e, portanto, seus efeitos têm poucas chances de gerar democracia nos espaços escolares e na formação dos alunos.

A reivindicação recente dos movimentos organizados da educação no sentido de o Estado recuperar o seu protagonismo na condução de políticas educacionais justificava-se pelo entendimento de que o mercado, principal ator nas políticas desenvolvidas nos anos 1990, não promoveria, como de fato não promoveu, a democratização do acesso, da permanência e do avanço na escolarização de qualidade da população brasileira. Entretanto, este protagonismo, como mediador da igualdade de oportunidades, parece não materializar-se atualmente, visto que o Estado atua não como mediador de direitos, mas como avaliador de resultados.

As contradições evidenciadas nos planos e programas de governo podem ser entendidas à luz do atual momento vivido pelo capitalismo e pelo projeto político, econômico e social assumido pelo governo central que se

localiza entre o capitalismo neoliberal e a social-democracia, ou seja, um capitalismo com *nuances* sociais.

A reflexão e a discussão sobre as implicações do projeto da Terceira Via nas políticas educacionais atuais podem propiciar a criação de posturas contra-hegemônicas, como anuncia Santos (2007), e a criação de espaços e alternativas locais que priorizem as demandas e necessidades próprias de cada comunidade, ampliando a participação, a democracia e a qualidade da educação a que todos os brasileiros têm direito.

CAPÍTULO II – ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

A aproximação entre trabalho e educação pode ser identificada desde os estudos das comunidades primitivas, onde as tribos criavam métodos de produção de sua existência e desenvolviam processos que serviriam de ensinamentos para as novas gerações. No chamado “comunismo primitivo”, a coletividade humana das tribos tinha a propriedade de sua terra e, através dela, construía a sua sobrevivência e se educava. A partir da apropriação privada da terra, iniciou-se a separação dos homens em classes sociais: os proprietários e os não proprietários. Com isso, tornou-se possível que os detentores da terra vivessem do trabalho dos não proprietários e a estes coube a tarefa de além de trabalhar para sua existência, trabalhar para manter os donos da terra. Isso, de maneira simplificada, foi o que propiciou o surgimento do modelo de produção através de escravos. Essa divisão dos homens em diferentes níveis sociais provocou, também, a distinção no campo educacional, onde a classe proprietária e a não proprietária passaram a ter modelos diferentes de educação. O primeiro modelo estava direcionado às atividades intelectuais, a arte da palavra e aos exercícios físicos de caráter lúdico e militar. O outro modelo era voltado às tarefas ligadas ao processo de trabalho. Do primeiro modelo de educação destinado à classe dominante é que se originou a *escola* e foi onde se concretizou a separação entre a educação tradicional e o trabalho, ou seja, uma distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (SAVIANI, 2007, p.155).

De acordo com Saviani (2007)

Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação de trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (p.157).

Com o surgimento do modo de produção capitalista, a produção deixou de ser apenas voltada para as necessidades de subsistência ou para as trocas

de eventuais excedentes de produção e passou a ser orientada para ativação da indústria, do comércio e a formação de um mercado consumidor, tornando-se necessário que a educação intelectual fosse generalizada, pois somente com o acréscimo da alfabetização poderia ser viabilizado o desenvolvimento industrial desejado.

Ao abordar a relação entre Revolução Industrial e a reestruturação da educação Saviani (2007) aponta que

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (p. 159).

As necessidades do sistema produtivo desenvolvidas pela Revolução Industrial originaram os cursos profissionalizantes no interior das empresas e também das escolas, com o objetivo de fornecer qualificações específicas, com conhecimentos específicos, para executarem serviços essenciais para o andamento da produção. A partir daí, observa-se a aproximação entre a escola e o sistema produtivo, mantendo, ou até mesmo consolidando, a distinção de classes, na medida em que a classe operária passou a ter acesso à escolarização voltada para os níveis inferiores das estruturas organizacionais e a burguesia a um tipo de educação fortemente intelectualizada voltada para preparar os futuros dirigentes.

Evidenciando esta diferença entre os modelos e os objetivos da educação para as distintas funções sociais, que eram determinadas pelas origens sociais dos educandos, Saviani (2007) evidencia que

a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeriam uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeriam domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (p. 159).

No modelo educacional atual se podem perceber algumas características semelhantes à estratégia desenvolvida na época da Revolução

Industrial, visto que as necessidades do mercado, ou seja, do campo de trabalho, são determinantes para a manutenção e a inserção de novos cursos profissionalizantes pelas instituições de ensino. O objetivo principal da maioria desses cursos é atender as demandas do desenvolvimento econômico e oferecer às classes menos favorecidas da sociedade o acesso à escolarização e a possibilidade de ascensão social, através da qualificação profissional.

Após um grande período de descaso do Estado com as instituições públicas de ensino técnico e de ensino superior, que tiveram seu funcionamento quase inviabilizado, presencia-se uma evolução considerável da educação Técnica e Tecnológica no Brasil.

O atual Governo, através de vários programas, está expandindo o acesso ao ensino e incentivando grande parte da população a concluir o ensino médio e, posteriormente, buscar sua qualificação através de cursos profissionalizantes ou tecnológicos. Apesar de ainda focar em uma formação majoritariamente tecnicista e, portanto, minimizar as possibilidades de ampliação formativa, o ensino profissionalizante contribui para o desenvolvimento de um cidadão mais atuante socialmente, ampliando as suas possibilidades de trabalho e de crescimento profissional, embora distante da transformação do sujeito que se pretende com a educação em sentido mais amplo.

Este capítulo tem como objetivo analisar de forma mais intensa o ensino profissional no Brasil. Inicialmente será apresentada uma síntese dos principais acontecimentos históricos que influenciaram na formação do ensino profissional brasileiro da rede federal. Posteriormente, será evidenciado o impacto, nesta rede de ensino, com o desenvolvimento das diversas políticas públicas no campo da educação profissional. E por fim, apresentar o contexto atual do ensino profissionalizante no país, enfatizando as possibilidades que se mostram relevantes neste cenário.

2.1 O contexto histórico da educação profissional brasileira

Os estudos demonstram que o ensino de ofícios surgiu no território brasileiro primeiramente com a chegada dos colonizadores. A necessidade de

estruturar a colônia para que pudesse desenvolver a cultura portuguesa e a doutrina jesuítica fez com que os índios e, posteriormente, os escravos fossem os primeiros a receber os ensinamentos de determinadas tarefas. Foram os padres da Companhia Jesus os responsáveis pela inclusão e efetivação do ensino profissional nesta época.

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais (FONSECA, V.I., 1961, apud CUNHA, 2005, p. 18).

Jaílson Santos (2003) contribui com a análise da desvalorização do trabalho manual evidenciando que

...a partir da introdução do escravo em determinadas ocupações, que eram desenvolvidas por intermédio da força física e pela utilização das mãos, verificou-se o afastamento dos indivíduos livres das referidas atividades como forma de não deixar dúvidas quanto a sua própria condição na sociedade, que era a de possuir o *status* de não pertencer ao grupo de trabalhadores do sistema escravista e, por conseguinte, não se identificou com eles. Assim sendo, a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si (p.205).

Foi devido a essa discriminação do trabalho manual que se originou a aprendizagem das profissões por meio das Corporações de Ofícios. Diferentemente do modelo mais igualitário europeu, essas corporações buscavam a exclusão dos escravos através de rigorosas normas de funcionamento. Na realidade, esse modelo de aprendizagem adotava o mesmo processo discriminatório da sociedade brasileira da época (JAILSON SANTOS, 2003, p. 206).

Como o modelo econômico adotado pelo Brasil do século XVIII impedia o desenvolvimento industrial da colônia, esse processo discriminatório que efetivava a impossibilidade de participação dos escravos na aprendizagem de ofícios mais qualificados, não teve efeitos diretos no funcionamento da sociedade. No entanto, com a vinda de D. João VI para o Brasil em 1808, ao retomar o processo de desenvolvimento industrial do país, emergiu a escassez de mão de obra em alguns ofícios.

Diante desse contexto, algumas medidas foram adotadas para tentar sanar a falta de pessoas qualificadas nas diversas profissões. Como por exemplo, a criação do Colégio das Fábricas em 1809, a primeira ação de D. João VI na busca pela profissionalização das pessoas para atender as demandas.

De acordo com Jailson Santos (2003) o Colégio das Fábricas

...serviu de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a ser instaladas no Brasil. O padrão utilizado inicialmente foi o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou da Marinha). Mais tarde, a aprendizagem de ofícios passou a ser ministrada no interior do próprio estabelecimento, ao que, posteriormente, foi acrescido o ensino das “primeiras letras”, seguido de todo o ensino primário (p.208).

No período imperial, instaurado em 1822, permanece a desvalorização do *status* da aprendizagem de ofícios. A primeira iniciativa para reestruturar o ensino profissional foi em 1826 com o desenvolvimento do Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil. Este tinha o objetivo de organizar o ensino público do país em todos os níveis escolares. O ensino profissional ficou sob a responsabilidade dos Liceus, assim como os ensinamentos do segundo grau. As Pedagogias ficaram com o primeiro grau, os Ginásios com o terceiro grau e as Academias encarregadas pelo ensino superior (JAILSON SANTOS, 2003, p. 209).

É relevante identificar quais eram os objetivos que perpassavam a educação profissional tanto no período imperial, como no início do regime republicano brasileiro.

Para Cunha (1999)

No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto às das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, de modo a não repetir no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. Ao fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a este conjunto— o do ensino profissional como antídoto ao pecado. Essas instituições e essa ideologia constituíram o legado do Império a República, no que refere ao ensino de ofícios manufatureiros (p.47).

Jailson Santos (2003) também se refere ao direcionamento da aprendizagem de ofícios para questões mais amplas do que apenas a demanda do desenvolvimento industrial, evidenciando que

Cabe ressaltar que o ensino de ofícios, quer por parte do Estado quer por iniciativa das sociedades civis, foi orientado basicamente por uma ideologia que se fundamentava, dentre outros aspectos, em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política. Essa direção que foi dada tinha como objetivo não repetir o que estava acontecendo na Europa, naquele contexto, em que o movimento dos trabalhadores estava se dando de forma intensa, frente às contradições apresentadas pela Revolução Industrial no campo das relações entre capital e trabalho (p.211).

Diante dessas considerações, se percebe que a questão política foi determinante na configuração do modelo educacional desde o período colonial, construindo um modelo de ensino profissional focado inicialmente no controle dos “desvalidos da sorte” e, posteriormente, no desenvolvimento industrial e econômico da nação.

No regime republicano, influenciado por uma ideologia que buscava o desenvolvimento através da industrialização, o presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, cria 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Essas escolas tinham a finalidade de oferecer o ensino profissional primário e gratuito à população (JAILSON SANTOS, 2003, p. 212). Nesse decreto, o então presidente justifica e orienta a criação das escolas da seguinte forma:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isto se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República, formar cidadãos úteis à Nação (p.01).

Art.2º. Nas Escolas de Aprendizes e Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (p.01).

Justificadas pela falta de professores qualificados e também pelo alto percentual de evasão, as Escolas de Aprendizizes e Artífices apresentaram resultados insatisfatórios nos seus primeiros anos de implantação. Mas apesar disso, esse modelo serviu de base para o desenvolvimento da rede de Escolas Técnicas que constituiria posteriormente no país.

No período de 1930 a 1945 ocorreram alterações relevantes no modelo de desenvolvimento da economia brasileira. A principal mudança foi a implementação de uma industrialização em larga escala, em substituição ao modelo de produção agro-exportador e de importação de bens industrializados que eram adotados anteriormente pelo país. Para atender ao aumento do processo de industrialização e a conseqüente elevação da demanda por mão de obra, tornava-se fundamental a ampliação do sistema educacional e principalmente da rede de ensino profissionalizante.

Uma das primeiras estratégias adotada pelo Governo Provisório, no tocante à educação, foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde. Assumindo a política desenvolvimentista de Vargas, o Ministro da pasta deu ênfase à educação profissional e o sistema federal de escolas de aprendizes e artífices é assumido como a mais relevante base para o desenvolvimento do país. (CUNHA, 2005, p. 19).

Nesta perspectiva, em 22 de janeiro de 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que de acordo com o decreto nº 4048, sob organização e direção da Confederação Nacional da Indústria (CNI), teria como objetivos “organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários”.

No mesmo ano, através da lei orgânica do ensino industrial, a educação profissional deslocou-se para o grau médio, ficando no ensino primário apenas os conhecimentos gerais. As escolas de aprendizes artífices foram transformadas em escolas industriais e técnicas, e o que as diferenciavam era a abrangência dos ciclos do ensino industrial. O primeiro ciclo abordava o curso industrial básico e o segundo ciclo compreendia os cursos técnicos com diferentes especialidades.

De acordo com Cunha (2005)

As escolas de aprendizes artífices, na época da promulgação da “lei” orgânica denominadas de liceus industriais, foram logo adaptadas à nova legislação, continuando a integrar a rede federal criada por Nilo Peçanha em 1909. Se uma dessas unidades de ensino oferecesse apenas o 1º ciclo, ela se chamaria escola industrial, referida ao nome do estado onde se achasse localizada. Se não tivesse sede na capital do estado, receberia o nome da cidade. Assim, a rede federal abrangia tanto a Escola Industrial do Piauí quanto a Escola Industrial de Campos (RJ). Já os estabelecimentos de ensino dessa rede que, além do 1º ciclo oferecessem o 2º, receberiam o nome de escolas técnicas, vindo a do Rio de Janeiro a se chamar Escola Técnica Nacional, por analogia simbólica às unidades da Universidade do Brasil, cujas faculdades e escolas eram todas adjetivadas de nacionais. (p.40).

Analisando as principais alterações no modelo educacional brasileiro entre os anos de 1930/45, se pode perceber que este período foi de extrema importância para educação profissional industrial do país. Os registros evidenciam uma elevação do número de matrículas e de instituições dedicadas a esta modalidade de ensino. Em 1935 as instituições de ensino industrial representavam 5,8% do total de unidades do ensino médio e em 1945, este percentual alcançou a taxa de 26,9%; o número de matrículas que, em 1935, era de 7,4% do total de alunos do ensino médio saltou para 14% em 1945 (MACHADO, 1982, p.37).

Entre os anos de 1946 e 1964 várias alterações foram efetivadas no ensino profissional. Dentre elas pode-se salientar a possibilidade dos alunos que completassem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial ou agrícola ingressarem no curso clássico ou científico. Aos alunos que concluíssem o segundo ciclo foi facultado o direito de ingressarem no ensino superior. Em ambos os casos os alunos deveriam prestar exames de verificação de equivalência entre os sistemas propedêutico e profissional.

Em 1959, através do Decreto nº 47038, as escolas industriais e técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais e de acordo com o art.56 essas instituições passam a ter “personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa técnica e financeira, observados os limites estabelecidos pela legislação vigente”, o que é sem dúvida um acontecimento que marca a história das escolas federais no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, efetivou a equivalência dos cursos técnicos ao secundário permitindo, com isso, o ingresso ao ensino superior a qualquer aluno que concluísse uma dessas duas modalidades. Jailson Santos (2003) refere-se a esse acontecimento ressaltando que a LDB citada acima, manifestou “pela primeira vez na história da educação brasileira, a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional” (p.218).

Em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 que de segundo Cunha (2005) constitui

...na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, na nomenclatura da LDB-61. Assim, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados *profissionalizantes* – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. (...) Com efeito, a promulgação da Lei n.5692/71 representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, a vitória de uma corrente do pensamento que propugnava, dentro do MEC, pela profissionalização universal e compulsória do ensino médio, numa especialização estrita dos estudantes conforma as ocupações existentes no mercado. (p. 181-182).

Colaborando com os impactos da LDB de 1971, Jailson Santos (2003) salienta que a habilitação profissional compulsória

...não produziu nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar. Podemos apontar alguns fatores que contribuíram para o fracasso do ensino de segundo grau profissionalizante, dentre outros: a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção, por parte do poder público, de uma extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau (p.219).

É importante salientar que diferente da realidade apresentada pelo ensino profissional compulsório de segundo grau, no caso específico das Escolas Técnicas Federais ocorreu uma grande expansão do número de matrículas, de criação de novos cursos e uma intensificação na formação de técnicos que atendessem as demandas do modelo de desenvolvimento adotado pelo governo.

Baseado em uma concepção que ganhava força desde 1965, que vislumbrava a necessidade de multiplicação dos cursos de curta duração, os

chamados cursos de *engenheiros de operação*, que posteriormente passaram a ser chamados de *tecnólogos*, ganharam destaque nesse período.

Apoiados pela Fundação Ford desde 1966 através da doação de equipamentos e assistência ao projeto da Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro e através de financiamentos tomados com o Banco Mundial para implementação de cursos de engenharia de operação no Rio de Janeiro, na Bahia, em Minas Gerais e no Paraná é que se concretizam com a Lei nº 6.545 de 1978, os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (RJ, MG e PR).

O Decreto nº 87.310/82 em seu artigo 3º pontua as seguintes características básicas dos Centros Federais de Educação Tecnológica:

- I - integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
- II - ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário;
- III - acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento;
- IV - atuação exclusiva na área tecnológica;
- V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau;
- VI - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- VII - estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos.

A década de 1980 é marcada por profundas mudanças no país, onde a principal delas centra-se no processo de redemocratização que é efetivado com o fim do governo militar em 1985. Com isso, se verifica até meados da década de 1990 “a intensificação dos debates em torno das mudanças de rumos que deveriam ser dados à educação e, por extensão, ao ensino de segundo grau e à educação profissional no Brasil” (JAILSON SANTOS, 2003, p.221).

É importante ressaltar que em 1982 através da Lei nº 7.044 foi retirada a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de 2º grau, mas não retomando de forma explícita a dualidade. Deixando como possibilidade o seu oferecimento, conforme o artigo 4º da Lei que diz o seguinte: “À preparação

para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino". O que significou "o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau" (CUNHA, 2005, p.206).

No final da década de 1980, através da mobilização de educadores que entendiam ser necessária a criação de uma nova LDB, foi constituído um projeto de lei que deu entrada no Congresso Nacional no final do ano de 1988. Após um trâmite legislativo de oito anos, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, a LDB nº 9.394. Esta Lei para Ramos (2006) "incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (p.292).

A LDB 9.394/96 trata a educação profissional genericamente. Desse modo, é através do Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997 que o ensino profissionalizante é regulamentado.

Em seu artigo 1º, o Decreto 2208, descreve os objetivos da Educação Profissional como sendo de:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Os níveis para a Educação Profissional são apresentados no artigo 3º do Decreto 2208, e ficam assim estabelecidos:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Cunha (2005), ao analisar os níveis básico e técnico estabelecidos para a educação profissional com a criação do Decreto 2208/97, ressalta que

O *nível básico* é destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolarização prévia, em cursos não sujeitos a regulamentação curricular. É aqui que se enquadram os cursos de aprendizagem do Senai, assim como os cursos mais breves que a instituição ministra, e, também, os cursos que as escolas técnicas da rede federal estão instadas a oferecer, atuando na área típica daquela instituição patronal. O *nível técnico* é destinado a proporcionar habilitação profissional aos alunos matriculados no ensino médio ou dele egressos. Os cursos técnicos terão organização curricular própria, independente do ensino médio, sendo ministrados de forma concomitante ou seqüencial a este. Assim ficou terminantemente proibido oferecer um curso técnico integrado com o ensino médio, a não ser nas escolas agrotécnicas (p.255).

Através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e a regulamentação complementar do Decreto nº 2.208 de 1997 fica estabelecido que “o ensino técnico passa a ter apenas caráter de complementar o ensino médio, tendo em vista que a certificação do aluno, em qualquer habilitação, só será possível mediante a conclusão da etapa final da educação básica” (JAILSON SANTOS, 2003, p.222). Ao constar no art. 5º do Decreto nº 2.208/97 que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”, efetiva-se a separação curricular entre a educação profissional e o ensino médio (RAMOS, 2006, p.292).

A estratégia utilizada pelas escolas técnicas federais e pelos CEFETs para efetivarem a articulação do ensino médio com o técnico, foi utilizar a possibilidade da concomitância, onde os alunos frequentavam ao mesmo tempo o ensino médio e o profissionalizante (RAMOS, 2006, p.293).

Além da LDB/96 e do Decreto 2208/97, visando à regulamentação mais específica da educação profissional nas instituições federais, o MEC cria a portaria 646/97. Esta ação do governo faz emergir a real intenção do governo de reduzir a participação das escolas federais no oferecimento do ensino médio

e a priorização da educação profissional nos níveis básico e técnico por essas instituições públicas.

Ramos (2006) faz uma constatação sobre a tentativa do governo em abolir o ensino médio das escolas federais apontando que

Deve-se dizer que a manutenção do ensino médio nessas instituições foi uma negociação complexa. A princípio, a reforma pretendia que as escolas técnicas federais e CEFETs não o ofertassem, o que foi revisto posteriormente, admitindo-se sua oferta desde que o número de vagas oferecidas a partir de 1997 correspondesse a apenas 50% das oferecidas para os cursos técnicos de segundo grau em 1996 (p.293).

Cunha (2005) aborda essa problemática quando salienta que “É incrível como os propagandistas dos mecanismos de mercado como solução para os mais variados problemas sociais só conseguem imaginar medidas contendedoras dos fluxos dos estudantes” (p.259). Na realidade, foi uma estratégia do governo de tentar descaracterizar o ensino médio profissionalizante de qualidade que era ofertado pelas instituições federais, através da separação dos conteúdos específicos dos cursos técnicos e a parte geral do ensino médio.

Ramos (2006) reflete sobre a separação dos conteúdos afirmando que

Desvinculando de uma forma específica, o Ensino Médio voltou-se para o desenvolvimento de competências básicas para a vida. Ainda que o trabalho e a cidadania sejam considerados os contextos que dão sentido à genérica categoria “vida”, tal como é tratada pelas diretrizes, o fato de perderem a materialidade outrora conferida pelo horizonte da profissionalização esvaziou essas categorias de conteúdos tanto simbólicos quanto científicos (p.302).

Para auxiliar nesta reforma e na desejada expansão dos números da educação profissional, o Ministério da Educação desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP, 1997), em parceria com o Ministério do Trabalho e com recursos oriundos do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (250 milhões de dólares), do próprio orçamento do MEC (125 milhões de dólares) e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (125 milhões de dólares).

Analisando a implementação deste programa, Cunha (2005) apresenta que entre “os objetivos do PROEP, expressos no Regulamento Operativo do contrato MEC/BID, está a mudança da organização das escolas técnicas da

rede pública” (p.257), e salienta que o conteúdo desse regulamento determina que

... o aumento do número de estabelecimentos se fará pela iniciativa dos estados ou dos municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado, ou por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público (p.257).

Abaixo estão elencados dados coletados dos convênios firmados através do PROEP entre os anos de 1998 a 2001, que evidenciam que a rede de escolas federais foi a que menos se beneficiou com este programa.

TABELA 01- Relatório de Atividades do PROEP

Segmento	1998	1999	2000	2001	Total	R\$ (milhões)	% dos convênios efetivados	% dos recursos aplicados
Federal	27	15	04	03	49	101,1	21,3 %	20,8%
Estadual	16	11	28	33	88	173,7	38,3%	35,8%
Comunitário	01	47	23	22	93	210,5	40,4 %	43,4%
Total	44	73	55	58	230	485,3	100%	100%

Fonte: Revista MEC/SEMTEC/PROEP 2001.

Através da parceria MEC/BID na elaboração e condução do PROEP, fica evidente o objetivo de privatizar ao máximo a expansão da educação profissional, investindo prioritariamente em novas escolas profissionais privadas, para que estas se mantivessem, posteriormente, com recursos oriundos do mercado e, obviamente, visassem os objetivos do empresariado. Paralelamente a isso, foi visível a tentativa de sucatear as escolas federais tecnológicas com a redução dos recursos, com base nos argumentos sustentados pelo relatório do Banco Mundial de que estas eram em primeiro lugar muito onerosas, que atendiam alunos de classe alta e que grande parte desses iria para o ensino superior, não cumprindo seu objetivo principal de formar técnicos diretamente para o mercado.

No ano de 1997, mais precisamente no dia 27 de novembro, é criado o Decreto nº 2.406 para regulamentar a Lei Federal 8948/1994 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e que também tinha como

propósito a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Cunha (2005) faz referência à criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica descrevendo que

Ao fim do governo Itamar Franco, um projeto oriundo do MEC foi aprovado e sancionado (Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994), instituindo o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que disporia até mesmo de um conselho superior distinto do CFE. Esse sistema seria integrado principalmente pelas escolas técnicas federais, alcançadas todas à categoria de Cefets, embora incluísse também as instituições privadas que tivessem cursos para a formação de tecnólogos. Mas, essa lei simplesmente “não pegou”, além de ter sido atropelada pela política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Na prática, ela foi substituída pelo Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997, que definiu, nos termos do Decreto n. 208/97, os *centros de educação tecnológica* (p.210).

Com isso é retomada a “cefetização” das Escolas Técnicas Federais, mas com diferenças importantes dos primeiros CEFETs implementados, já que a estes era permitido o oferecimento dos Cursos de Engenharia Industrial e a Pós-Graduação *lato sensu e stricto sensu*. Isto se mostrou outra estratégia do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso em reduzir os investimentos nos CEFETs e, ao mesmo tempo, incentivar a atuação da iniciativa privada.

Fazendo uma breve análise da reforma educacional dos anos 1990 e da rede federal de ensino profissionalizante neste contexto, se pode considerar que a reforma da educação profissional foi construída através de jogos políticos motivados por interesses diversos. Em troca dos recursos do PROEP e, principalmente do processo de *cefetização*, que incluiu o ensino superior (cursos de tecnólogos) e diferenciou as escolas da rede federal das demais instituições que atuavam no ensino profissionalizante, houve certo consentimento por parte destas escolas federais em relação ao processo de reforma, ainda que as concepções neoliberais estivessem visíveis, através das privatizações e da redução cada vez maior do papel do Estado no provimento da educação pública.

Com a eleição do presidente Lula se instaura uma nova concepção de educação profissional e uma nova forma de condução dos rumos a serem

percorridos por esta modalidade de ensino. Frigoto et al. (2005), ao analisarem o documento desenvolvido pelo Ministério da Educação no ano de 2005 e que serviu de subsídio para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica, destacam o trecho a seguir

...corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (p. 1089).

A primeira medida tomada pelo governo Lula foi a revogação do Decreto 2.208/97 e a sua substituição pelo Decreto 5.154/2004. A justificativa pela opção de um novo decreto em vez de uma regulamentação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou ainda de uma nova lei especificamente para a educação profissional, foi segundo Frigoto et al (2005) porque

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações ao sistema e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (p.1090).

A opção pelo Decreto 5.154/2004 para substituir o Decreto 2.208/97 teve como intenção a desmobilização das forças conservadoras que através de outro dispositivo poderiam fazer valer seus interesses e manter a essência da regulamentação anterior, e, ao mesmo tempo, mobilizar o interesse da sociedade no desenvolvimento de um processo de discussão mais amplo que envolvesse a educação do país como um todo (FRIGOTO et al, 2005).

Um ano após a criação do Decreto 5.154/2004 o que se observou foi justamente o contrário. Através de ações do MEC, como o desenvolvimento do Programa Escola de Fábrica que visava apenas a aprendizagem profissional, e a desvinculação da política do ensino médio da SEMTEC, foi consolidada a separação entre os ensinos básico e profissional. Não obstante a isso, o Conselho Nacional de Educação com a homologação do Parecer 39/2004 da Câmara de Educação Básica e com a Resolução 01/2005, atualizou as

Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e manteve as concepções da reforma que nortearam o Decreto 2.208/97 do governo anterior (FRIGOTO et al, 2005, p.1093).

Ao abordar a omissão do MEC em fazer valer os interesses e concepções inicialmente anunciados na condução da política nacional da educação profissional, especialmente referente às diretrizes curriculares emanadas do CNE, Frigoto et al. (2005) salientam que

...o MEC ratificou a vigência das respectivas diretrizes, demonstrando concordância com seus princípios e conteúdos, e, de certa forma, reduzindo o conteúdo do Decreto 5.154/2004. Reforçou-se, assim, a ideia de que a reforma anterior era boa, mas não teria sido bem implementada (p.1094).

Os autores ainda observam que o Parecer 39/2004 considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de naturezas diversas. O que segundo eles

Re-estabelece, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro para o trabalho técnico e profissional (FRIGOTO et al., p.1095).

Em 24 de junho de 2005 através do Decreto n. 5.478 o governo cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Este possibilitava, segundo o art. 6º do decreto, a obtenção da certificação em uma área técnica específica, bem como o diploma de conclusão do ensino médio. E ainda trazia em seu parágrafo único

Parágrafo único. O curso de que trata o **caput**, quando estruturado e organizado em etapas com terminalidade, deverá prever saídas intermediárias, possibilitando ao aluno a obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados, desde que tenha concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral (BRASIL, 2005).

No ano de 2005 outras políticas voltadas para educação profissional foram criadas pelo Governo Lula, além do Programa Escola da Fábrica (Brasil, 2005), já referido, destaca-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (Brasil, 2005), ambos voltados para a capacitação profissional de

jovens desempregados e de alunos de escolas públicas com renda familiar baixa. É mais uma vez a utilização do ensino profissional como política compensatória para o descaso de longo período dos governantes com o desenvolvimento de uma educação básica que atendesse aos anseios da sociedade (FRIGOTO et al., 2005, p.1104).

Abordando especificamente o Programa Escola da Fábrica e fazendo um paralelo com os acontecimentos passados da gestão da educação profissional no Brasil, Frigoto et al. (2005) constata que

...ao depender da parceria empresarial para a sua realização, além do uso do fundo público pelas organizações privadas, tende a predominar o viés assistencialista. No fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho (p.1104).

Entretanto, apesar de se considerar que a lógica presente na política do MEC em relação à educação profissional se assemelha a do governo que o antecedeu, não se pode negar que a partir de 2005 e, com mais intensidade, a partir de 2008, no segundo mandato do presidente Lula, o governo começa a investir mais na sua rede de educação técnica e tecnológica. Podem ser citadas como exemplos, a transformação do CEFET- Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Lei n. 11.184 de 7 de outubro de 2005) e, posteriormente, em 2008, através da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituindo-se em uma reestruturação e ascensão acadêmica das instituições federais responsáveis pelos ensinos de nível básico, técnico e tecnológico.

De acordo com Grabowski e Ribeiro (2010)

A partir da I Conferência do EPT e das prioridades estabelecidas pelo governo Lula, o Ministério da Educação focou em 2008 sua política de educação profissional em três grandes objetivos: expansão da rede federal, criação dos Institutos Federais Superiores de Tecnologia (IFETS) e tentativas de mudanças no Sistema S (p. 282).

Podem ser destacadas outras iniciativas do governo brasileiro nos últimos anos, além das citadas anteriormente, que estão voltadas para o desenvolvimento da educação profissional, entre elas: o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto n. 6.302/07), o Programa Mulheres Mil (Portaria do

MEC n. 1.015/2011), o Profucionário (Decreto n. 7.415/ 2010), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec (Lei nº 12.513/2011), a Rede e-Tec Brasil (Decreto n. 7.589/2011) e a Ampliação da capacidade dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SESI, SENAC e SESC). Na tabela abaixo se evidencia um resumo das principais regulamentações voltadas para a educação profissional nos últimos anos.

TABELA 02 - Regulamentações para a Educação Profissional – 2003 a 2012

ANO	LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
2004	Decreto 5.154	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
2004	Parecer 39 CNE/CEB	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
2005	Resolução 01 CNE/CEB	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
2005	Lei nº 11.180	Institui o Programa Escola da Fábrica
2005	Decreto 5.478	Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.
2005	Lei 11.129	Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM
2005	Lei 11.184	Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do

		Paraná e dá outras providências.
2007	Decreto 6.302	Institui o Programa Brasil Profissionalizado.
2007	Decreto 6.301	Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil.
2008	Lei 11.892	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
2010	Decreto 7.415	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências.
2011	Portaria MEC 1.015	Institui o Programa Nacional Mulheres Mil.
2011	Lei 12.513	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
2011	Decreto 7.589	Institui a Rede e-Tec Brasil.

CAPÍTULO III – A REDE ETEC BRASIL – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

O desenvolvimento do ensino a distância encontra-se em grande expansão no mundo todo e não é diferente no caso específico do Brasil. Políticas públicas do governo brasileiro colaboram com o fortalecimento e com a implementação dessa modalidade de ensino no cenário educacional, na tentativa de ampliar o acesso a escolarização com o auxílio das inovações tecnológicas e metodológicas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Analizando a relevância do desenvolvimento das tecnologias para a expansão da educação a distância em escala mundial, Moore e Kearsley (2007) constataam que

Os últimos dez anos, em particular, têm acarretado uma transformação na extensão em que a prática e o estudo da educação a distância têm se tornado aceitos nos contextos acadêmico e de treinamento empresarial. Diversas explicações podem ser sugeridas sobre o motivo pelo qual tantas pessoas e instituições têm abandonado preconceitos de longa data contra o aprendizado que ocorre fora do câmpus e da sala de aula, porém ninguém negaria que o principal estímulo para a mudança tem sido o surgimento de novas tecnologias (p.xix).

Em um país com uma considerável extensão territorial e com imensos problemas tocantes a oferta educacional, presencia-se a utilização da educação a distância como possibilidade de inovação no atendimento ao grande número de demandas existentes nos vários estados e municípios da nação.

Uma política pública de governo que se encontra em grande expansão com a utilização da modalidade de ensino a distância é a Rede e-Tec Brasil, tendo como principal finalidade, segundo o artigo 1º do decreto nº 7.589 de 2011, “desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País”.

A Rede e-Tec Brasil é uma das ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e, atualmente, está presente em todos os estados brasileiros e com uma previsão de crescimento gigantesco até o ano de 2014.

Este capítulo tem por finalidade refletir sobre a Rede e-Tec Brasil a partir das perspectivas anunciadas nos documentos oficiais, buscando, sobretudo, trazer à tona a racionalidade presente nesta modalidade, desde suas primeiras manifestações até o momento.

Primeiramente será apresentado um sucinto estudo sobre o ensino a distância, com um breve histórico, conceitos e algumas características relevantes dessa modalidade educacional. Posteriormente, serão evidenciadas as principais informações que compõem a legislação que rege o desenvolvimento desta política pública.

3.1 A modalidade de ensino a distância

O modelo de educação a distância que se encontra em implementação em muitas instituições educacionais do país que têm como base sustentável as inovações tecnológicas da internet, já passou por muitas evoluções ao longo do histórico mundial. Para uma melhor análise da atual conjuntura referente à efetivação do ensino não presencial, é relevante a abordagem histórica que evidencia as distintas etapas de aperfeiçoamento decorridas. Alguns pesquisadores da EaD estruturam esses momentos de relevantes mudanças, através do apontamento de diferentes gerações encontradas em cada tempo histórico.

Moore e Kearsley (2007) estabelecem cinco gerações em que caracterizam que

A primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução, por correspondência. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão. A terceira geração não foi muito caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas *universidades abertas*. Em seguida, na década de 1980, tivemos nossa primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente de educação a distância envolve ensino e aprendizado on-line, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da internet (p. 25).

No caso específico do Brasil, estudos evidenciam que a trajetória da EaD não foi muito distinta da que se efetivou no mundo inteiro. Segundo Alves (2009, p.09) “Há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EAD, especialmente até os anos 70”. Após um período de estagnação, foi a partir do fim dos anos 1990 que se retomaram as políticas de incentivo ao desenvolvimento do ensino a distância no país.

Há registros da existência dos primeiros cursos profissionalizantes por correspondência no Brasil pouco antes do início do século XX. Estes eram cursos de datilografia prestados por professores particulares. Em 1904 instalase no país, uma unidade de ensino filial de uma organização norte-americana, oferecendo cursos voltados para a população que estava em busca de empregos nos setores de comércio e serviço (ALVES, 2009, p.09).

A inserção do rádio na EaD pode-se registrar a partir da fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro no ano de 1923 e sua atuação na educação popular, e dos diversos programas criados a partir do estabelecimento do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação em 1937. Através de alguns acontecimentos de 1969, a censura liquidou com a rádio educativa brasileira, o que fez com que o país tivesse uma imensa queda no crescimento da EaD (ALVES, 2009, p.09).

A televisão teve sua utilização inicial para fins educacionais no Brasil por volta dos anos 1960 e 1970, tendo como marcos importantes a criação em 1972 do Programa Nacional de Teleducção (Prontel), o surgimento do Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) e mais recentemente, da criação do sistema de TV fechada que incentivou algumas emissoras a se dedicarem de forma mais séria à educação, tendo como destaques as TVs universitárias, o Canal Futura e a TV Cultura (ALVES, 2009, p.10).

A inserção da internet na educação a distância revolucionou a utilização dessa modalidade de ensino em escala mundial. Apesar de os primeiros computadores chegarem ao Brasil na década de 1970, foi a partir da década de 1990 e início do ano 2000 que a internet se consolidou fortemente no país. Para Alves (2009, p.10) “É absolutamente desnecessário discorrer sobre os avanços observados nesse campo, e é certo que rapidamente teremos a inclusão digital de praticamente todo o país”. O que contribui para a ampliação

dos cursos e conseqüentemente para a expansão da EaD no país como um todo.

Importante referência deve ser feita a modalidade de educação a distância no que tange ao seu surgimento e sua regulamentação através da legislação educacional brasileira.

De acordo com Gomes (2009)

A EaD também nasceu fora dos muros da educação formal e convencional, utilizando desde a correspondência até as novas TICs. Atendendo a educandos situados a longa distância social e geográfica, sem um perfil muito claro, utilizando tecnologias pouco credíveis inicialmente, os nichos por ela encontrados foram os dos chamados cursos livres, na legislação brasileira (p.21)

E complementa a análise apontando que

Se os saberes são estratificados pela sua valorização social, pode-se imaginar, no princípio, uma pirâmide em cujo topo se acha a educação acadêmica regular, abaixo, a educação de adultos e, em estrato inferior, a EaD (p.21).

Depois das leis orgânicas do ensino no Estado novo, da LDB de 1961, da Lei de 1971, é com as Leis de Diretrizes e Bases de 1996 que a EaD recebe um novo *status*, não sendo mais clandestina ou excepcional segundo as legislações anteriores. A regulamentação do artigo 80 da LDB de 1996 veio através do decreto nº 2.494 de 1998, o qual não ensejou em maiores evoluções em termos de credenciamentos e autorizações por parte das instituições de ensino. Com o decreto nº 5.622 de 2005, que revogou o anterior, alguns avanços podem ser citados, como o reconhecimento da educação a distância como modalidade educacional e a referência às ¹TIC em sua definição (GOMES, 2009, p. 23).

Fazendo referência ao decreto nº 5.622 de 2005 que regulamenta o artigo 80 da LDB de 1996, Gomes (2009) considera que

Em suma, o decreto reflete ainda o espectro de desconfiança, marcante na história da nossa educação. Avança sob alguns aspectos, entretanto, é marcado pela preocupação detalhada com as regras e os documentos necessários aos diferentes processos. Talvez fosse melhor afirmar que a EaD é, antes de tudo, educação e,

¹ Tecnologias da informação e comunicação

ressalvadas as suas peculiaridades, a ela se aplicam as exigências da educação presencial (p. 23).

Outro relevante acontecimento para o fortalecimento da EaD no Brasil foi a portaria do MEC nº 4.059 de 2004, que permitiu o oferecimento de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos superiores reconhecidos, não podendo ultrapassar 20% da carga total do curso (GOMES, 2009, p. 23).

Em 08 de junho de 2006, outro importante fato da legislação educacional brasileira que envolve o ensino a distância é efetivado. O decreto nº 5.800 dispõe em seu artigo 1º que “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

No ano de 2007 através do decreto nº 6.301 de 12 de dezembro é instituído o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, com o objetivo de desenvolver a educação profissional técnica na modalidade de educação a distância. Este é revogado no ano de 2011 e substituído pelo decreto 7.589 de 26 de outubro, que estabelece em seu artigo 1º que

Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Rede e-Tec Brasil com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

3.2 A Rede e-Tec Brasil: Aspectos relevantes na legislação

A lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, que entre outras providências institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), estabelece em seu artigo 4º as ações para o desenvolvimento do programa e consta em seu inciso VI a iniciativa de “fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância”. O que evidencia que a rede e-Tec Brasil é uma das ações definidas pelo Pronatec.

O surgimento da Rede e-Tec Brasil se estabeleceu com a revogação do decreto nº 6.301 e substituição deste pelo decreto 7.589 de 2011, onde o até

então sistema foi alterado para rede, e importantes aspectos foram modificados e acrescentados como finalidade e objetivos dessa política educacional.

A Rede e-Tec Brasil atua na expansão e democratização da educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância e têm uma sistemática que se desenvolve através do regime de colaboração da União com instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica, e com instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2011).

De acordo com o artigo 3º do decreto 7.589 os objetivos da rede são:

- I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;
- II - expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;
- III - permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;
- IV - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos;
- V - permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VI - promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VII - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica; e
- VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância.

Conforme o artigo 5º do decreto 7.589, para integrar a Rede e-Tec Brasil as instituições interessadas devem constituir polos de apoio presencial para a efetivação das atividades didático-administrativas de suporte aos cursos implementados. No parágrafo 1º desse artigo consta que

Os pólos de apoio presencial deverão contar com espaço físico adequado, infraestrutura e recursos humanos necessários ao desenvolvimento das fases presenciais dos cursos e projetos na Rede e-Tec Brasil, inclusive para o atendimento dos estudantes em atividades escolares presenciais previstas na legislação vigente.

Outro importante documento que rege o desenvolvimento da rede é a resolução CD/FNDE nº 06 de 10 de abril de 2012, que estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições participantes da Rede e-Tec Brasil, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Segundo o artigo 3º da resolução nº 06 “a Rede e-Tec Brasil cumprirá suas finalidades e objetivos socioeducacionais em regime de colaboração com as redes que ofertam educação profissional e tecnológica, obedecendo às seguintes diretrizes:”

- I - estabelecer rede nacional de formação, em serviço, de professores, tutores, coordenadores, equipes técnicas de orientação escolar e de pessoal da área técnica, voltada para a educação profissional e tecnológica, utilizando os recursos e metodologias da modalidade de educação a distância para:
 - a) a formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica a distância;
 - b) a participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional e tecnológica;
 - c) a formação de profissionais em educação profissional e tecnológica.
- II - democratizar, expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância;
- III - reduzir as desigualdades de oferta de ensino profissional entre as diferentes regiões do País;
- IV - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino básico, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

O artigo 6º da resolução CD/FNDE nº 06 de 2012 apresenta os participantes da Rede e-Tec Brasil, bem como suas respectivas atribuições. Fazem parte da rede a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação – MEC, O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e as instituições já mencionadas anteriormente, quem podem optar pela adesão a e-Tec Brasil. Identificam-se, sucintamente, como atribuições da SETEC a aprovação dos planos de trabalho propostos pelas instituições que pretendem atuar na rede e a efetivação das orientações e do acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pela rede e-Tec Brasil. Ao FNDE cabe a parte de gerenciamento dos recursos financeiros que são necessários para o desenvolvimento da rede. As instituições que

aderem à rede e-Tec Brasil ficam responsáveis por seguir todas as orientações da SETEC e do FNDE, bem como com a efetivação do planejamento e execução dos trabalhos relativos ao andamento dos cursos e demais tarefas necessárias para a obtenção dos objetivos pretendidos pela rede.

A resolução CD/FNDE nº 18 de 16 de junho de 2010, que altera a resolução CD/FNDE nº 36 de 13 de julho de 2009, estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Rede e-Tec Brasil. Na resolução CD/FNDE nº 18 são definidos os tipos de bolsistas que compõem a e-Tec Brasil para o desenvolvimento dos trabalhos, ou seja, os diferentes atores que compõem os recursos humanos que efetivam o andamento dos cursos e dos projetos que compõem a rede. Estes bolsistas segundo o artigo 1º da resolução CD/FNDE nº 18 são:

I – **coordenador-geral**: professor ou pesquisador indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de coordenação

e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados;

II – **coordenador-geral adjunto**: professor-pesquisador indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil para apoiar o coordenador-geral no desenvolvimento das ações de coordenação e apoio aos pólos presenciais e, no desenvolvimento de projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino relacionados aos cursos e programas;

III - **coordenador de curso**: professor ou pesquisador designado ou indicado

pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos;

IV - **coordenador de pólo**: professor da rede pública, responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial;

V - **coordenador de tutoria** : professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos;

VI - **professor-pesquisador**: professor ou pesquisador designado ou indicado

pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados;

VII - **professor-pesquisador conteudista**: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento

de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados;

VIII – **tutor**: selecionado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil para o exercício das atividades típicas de tutoria.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo busca-se definir o aporte teórico-metodológico e o percurso investigativo que sustentaram o desenvolvimento desta pesquisa. Nesta seção se explicitará a abordagem da pesquisa, o contexto que foi pesquisado e os sujeitos que fizeram parte deste estudo, bem como os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos dados.

O problema de pesquisa formula-se da seguinte maneira - *Como a política da rede e-Tec Brasil está sendo materializada no CAVG e quais os principais desafios evidenciados pelo Curso Técnico em Administração, no que se referem à formação profissional e à modalidade de educação a distância?*

Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a oferta do Curso Técnico em Administração na modalidade a distância do CAVG, vinculado à rede e-Tec Brasil, buscando identificar as possibilidades e desafios desta modalidade na formação profissional, com vistas a contribuir para possíveis ajustes e aperfeiçoamentos.

Para a obtenção desse objetivo geral delinear-se os seguintes objetivos específicos:

- analisar as percepções da Direção Geral do CAVG, da Coordenação Geral da rede e-Tec no IFSul, dos docentes e dos tutores do Curso Técnico em Administração em relação a política da rede e-Tec Brasil;
- identificar os fatores que motivam os docentes e os tutores a atuarem no Curso Técnico em Administração da rede e-Tec Brasil no CAVG;
- analisar as visões dos docentes, tutores e alunos acerca da proposta curricular e das práticas pedagógicas do Curso Técnico em Administração na modalidade a distância;
- analisar as concepções da Direção Geral do CAVG, da Coordenação Geral da rede e-Tec no IFSul, dos docentes, dos tutores e dos alunos do Curso Técnico em Administração quanto às possibilidades de ingresso, progressão e qualificação no trabalho;
- evidenciar as percepções da Direção Geral do CAVG, da Coordenação Geral da rede e-Tec no IFSul, dos docentes e dos tutores em relação a

contribuição, em termos de desenvolvimento econômico e social, do Curso Técnico em Administração para os municípios.

Com os resultados obtidos pretende-se contribuir para futuras análises desta política educacional e colaborar com ajustes e aperfeiçoamentos que visem reduzir possíveis impactos negativos e/ou auxiliar na obtenção de impactos positivos no CAVG, em cursos com características similares ou, até mesmo, na rede anteriormente referida de forma mais ampla.

4.1 Indicações Teórico-metodológicas

Para desenvolver a análise do Curso Técnico em Administração do CAVG e atingir os objetivos propostos no presente trabalho, além do referencial desenvolvido nos capítulos anteriores, foi relevante adotar uma abordagem para contribuir na investigação e a na compreensão da política da Rede e-Tec de forma mais ampla.

A análise de políticas demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (MAINARDES, 2009, p.10).

De acordo com Souza (2006, p.28) "Dentro do campo específico da política pública, alguns modelos explicativos foram desenvolvidos para se entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos".

O modelo que foi adotado como perspectiva para a compreensão dos diferentes contextos da política da Rede e-Tec Brasil foi a "abordagem do ciclo de políticas" desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE et al, 1992; Ball, 1994).

Esta "abordagem do ciclo de políticas" de acordo com Mainardes (2006, p.48) "tem sido utilizada em diferentes países, como referencial analítico consistente para políticas educacionais".

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p.49).

O ciclo de políticas é um modelo que contribui e orienta a pesquisa de políticas educacionais, porque possibilita ao pesquisador a análise da política em todas as suas fases. Desde a sua formulação, até os seus resultados e suas ações de aperfeiçoamento.

Analisar as políticas educacionais, tendo como referência o ciclo de políticas, possibilita-nos compreender o todo, desde sua atuação num espaço micro até sua aplicação num contexto macro, apontando aspectos relevantes de cada contexto, seja o da influência, o da produção de texto e o da prática. A política é de fato constituída através de textos políticos e legislativos, expressando neles interesses e propósitos, que pretendem atingir. É nas escolas e sociedade, em geral, que essas políticas são colocadas em prática, pois, segundo os autores, "há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político" (MAINARDES, 2006, p.49).

Primeiramente, Bowe e Ball (1992) formularam um modelo de pesquisa constituído por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática.

No contexto de influência é que se visualizam as disputas em torno de diferentes interesses, necessidades, perspectivas que buscam alcançar objetivos individuais e/ou de grupos específicos. É a fase onde os grupos visam, através de distintos mecanismos, persuadir e influenciar a criação de políticas educacionais.

Para Mainardes (2006) é nesse contexto

que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (p.51).

No contexto da produção de textos, se verificam os textos legais e oficiais, ou seja, as regulamentações em geral, bem como os discursos que acompanham as propostas de implementação de uma dada política.

Segundo Shiroma et al (2005)

Incluem documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhe dá suporte; textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política (p.434) .

É nesse contexto que as diferentes propostas serão legitimadas e incorporadas aos textos políticos. Obviamente que esses escritos serão desenvolvidos visando atingir determinados objetivos e, é nesse momento, que os diferentes grupos buscam efetivar suas aspirações.

Mainardes (2006, p.52) citando Ball e Bowe et al. (1992), observa que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”.

O terceiro contexto é o contexto da prática, onde nessa fase é que as interpretações e suas consequências são evidenciadas, pois é após a leitura dos textos políticos que os atores, que participam do processo educativo, colocam em prática a política.

De acordo com Mainardes (2006, p.53) referenciando Ball e Bowe et al. (1992), o contexto da prática “é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Analisando o contexto da prática, percebe-se que os professores e os demais profissionais que efetivam as políticas, não raro modificam e recriam os caminhos a serem seguidos durante a sua implementação. Suas experiências, valores e percepções sobre a realidade, são fatores que influenciam na interpretação, reinterpretação e realização das políticas educacionais.

Em 1994, Ball (1994) acrescentou mais dos contextos na abordagem inicial: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, ao invés de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes (MAINARDES, 2006, p.54).

O contexto da estratégia política aborda a questão das ações que devem ser desenvolvidas para dirimir as desigualdades, os problemas e os imprevistos que surgem com a implementação das políticas educacionais e seus efeitos na sociedade.

Mainardes (2006, p.55) destaca que “este contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

Mainardes (2006) cita as seguintes contribuições da abordagem do ciclo de políticas:

A abordagem do ciclo de políticas permite a análise da trajetória completa de uma política; Enfatiza a necessidade de se pesquisar tanto o aspecto macro-contextual quanto micro-contextual; A pesquisa do contexto da prática (micro-contexto) pode resultar em descobertas importantes para se compreender a essência da política e seus resultados/efeitos; Permite a utilização de diferentes estratégias de coleta de dados, uma vez que os cinco contextos do ciclo de políticas demandam diferentes formas de pesquisa, tais como, análise de documentos, entrevistas com gestores educacionais, entrevistas e observações no contexto onde a política é efetivamente colocada em prática, análise de dados estatísticos, etc; A abordagem do ciclo de políticas, enquanto um referencial analítico para as políticas educacionais, pode ser utilizado associado a outros referenciais teóricos mais específicos (p.07).

Diante do exposto pode se perceber as relevantes contribuições que o a abordagem do ciclo de políticas oferece para a compreensão dos diferentes contextos de desenvolvimento da política pública e, portanto, contribuiu sobremaneira para esta pesquisa. No presente estudo desenvolvido, mesmo entendendo que os contextos estão interligados e não há uma divisão exata de onde inicia ou finaliza cada uma das fases da política, buscou-se focar a investigação e a compreensão do contexto da prática e do contexto dos resultados da política da Rede e-Tec no Curso Técnico em Administração do CAVG.

4.2 O *lócus* da pesquisa

Para desenvolver a presente pesquisa foi selecionado o Curso Técnico em Administração, ofertado pelo CAVG em parceria com a Rede e-Tec Brasil, especialmente devido às funções de professor e coordenador que

desempenhei neste curso de outubro 2010 até maio de 2013. Essa atividade possibilita uma maior familiarização com o contexto e, principalmente, com os sujeitos que estão envolvidos no desenvolvimento do curso, o que pode contribuir no planejamento e na efetivação do estudo proposto, além, é claro, da motivação em qualificar a oferta do curso.

4.2.1.O câmpus Pelotas - Visconde da Graça – CAVG

De acordo com o histórico constante do Projeto pedagógico do curso técnico em Administração, elaborado em 2012, o Patronato Agrícola Visconde da Graça foi fundado na década de 1920, em terras doadas pelo município de Pelotas, com o apoio do Ministro da Agricultura, o pelotense Dr. Ildefonso Simões Lopes. Recebeu este nome em homenagem ao Sr. João Simões Lopes Filho - o Visconde da Graça.

Em 1930, foi transformado em Aprendizado Agrícola Visconde da Graça e, em 1947, passou a chamar-se Escola Agrotécnica Visconde da Graça. No ano de 1961, a Escola vinculou-se ao Ministério da Educação e Cultura e, em 1969, ao incorporar o Colégio de Economia Doméstica, a Escola Agrotécnica foi integrada à Universidade Federal de Pelotas, ano em que foi assinado convênio com a República Federal da Alemanha, levando a modernização ao Setor de Avicultura e à Indústria de Alimentos, seguindo a filosofia de ter a "produção como meio de ensino".

Em 1975, além dos cursos técnicos nas áreas de Agropecuária e de Economia Doméstica, a escola implantou o Curso Técnico em Alimentos e ganhou a denominação "Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça" (CAVG). Através do programa REUNI, no ano de 2008, o CAVG iniciou a oferta de cursos superiores de tecnologia, atuando nos três níveis de ensino (básico, técnico e superior). Em 2010 o CAVG passa a integrar o Instituto Federal Sul-rio-grandense, sendo nomeado câmpus Pelotas - Visconde da Graça.

O câmpus Pelotas Visconde da Graça está localizado a 8 km do centro urbano da cidade de Pelotas, RS. Com 201 hectares de área, disponibiliza também aos seus alunos o regime de internato e semi-internato. O CAVG tem por objetivo ofertar à comunidade uma educação de qualidade, voltada às

necessidades sociais, científicas e tecnológicas que emanam de uma sociedade em desenvolvimento.

Abaixo estão apresentados todos os cursos que estão sendo ofertados no câmpus Pelotas-Visconde da Graça. O quantitativo de alunos por curso, pelos níveis técnico presencial, técnico na modalidade a distância e superior, e o total de estudantes da instituição, bem como o número de servidores docentes e técnico-administrativos que compõem os recursos humanos do câmpus.

QUADRO 01 - Relação de cursos e alunos matriculados no CAVG/IFSUL – 2013

CURSOS	Nº ALUNOS
Curso Técnico em Administração EaD	655
Curso Técnico em Agroindústria EaD	554
Curso Técnico em Biocombustíveis EaD	557
Curso Técnico em Contabilidade EaD	339
Licenciatura em Ciências Biológicas	24
Licenciatura em Física	14
Licenciatura em Química	21
Curso Superior de Tecnologia em Agroindústria	78
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental	78
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas	64
Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia	38
Curso Técnico em Agroindústria	104
Curso Técnico em Agroindústria	19
Curso Técnico em Agropecuária	255
Curso Técnico em Agropecuária	63
Curso Técnico em Fruticultura	12
Curso Técnico em Meio Ambiente	77
Curso Técnico em Meio Ambiente	44
Curso Técnico em Vestuário	76
Curso Técnico em Vestuário	40

Curso de Especialização Técnica de Nível Médio em Produção e Uso de Plantas Ornamentais e Bioativas	20
---	----

FONTE: Registro Acadêmico CAVG/IFSUL 2013.

QUADRO 02 – Número de alunos matriculados no CAVG/IFSUL – 2013

Número de Alunos nos Cursos Técnicos Presenciais	710
Número de Alunos nos Cursos Técnicos Ead	2015
Número de Alunos nos Cursos Superiores	317
Total de alunos CAVG	3132

FONTE: Registro Acadêmico CAVG/IFSUL 2013.

QUADRO 03 – Número de Servidores CAVG/IFSUL – 2013

Docentes	146
Técnico-Administrativos	71

FONTE: Secretaria de Recursos Humanos CAVG/IFSUL 2013.

Observando os quadros acima expostos, pode-se perceber uma diferença considerável no número de alunos presenciais e a distância no câmpus, o que salienta a relevância do presente estudo, pois a expansão da modalidade EaD no CAVG, como em toda rede federal de educação profissional, se desenvolve de forma desproporcional em comparação ao ensino presencial.

4.2.2. Os Municípios onde o curso técnico em Administração teve sua primeira oferta e suas principais características

O curso Técnico em Administração teve sua oferta inicial no ano de 2010 em seis cidades do estado do RS, foram elas: Alegrete, Cachoeira do Sul, Canguçu, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul e Santo Antônio da Patrulha. Abaixo estão apresentadas algumas características desses municípios.

Município de Alegrete

Localizado na fronteira oeste do RS, a cidade de Alegrete possui cerca de 80 mil habitantes em uma área de 7.803,967 km². Sob o ponto de vista econômico, o município é dividido pelo rio Ibirapuitã em duas partes: a leste apresentando as terras mais propícias para a agricultura, e a oeste as terras mais direcionadas a pecuária. Sua economia é baseada no plantio de arroz, soja, milho, sorgo e trigo, na criação bovina, ovina, equina, suína e bubalina e na produção de leite e mel (PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEGRETE, 2013).

A rede de educação básica do município de Alegrete possui 32 escolas municipais, 47 escolas estaduais, 02 federais e 06 privadas. Apresenta também “campi” de algumas universidades como a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, da Universidade da Região da Campanha – URCAMP e também do Instituto Federal Farroupilha.

Município de Cachoeira do Sul

Cachoeira do Sul possui 83.827 de habitantes e uma área territorial de 3.735,164 Km². A economia do município é sustentada principalmente pelo setor de serviços, apesar de ter uma participação importante do setor agropecuário e do industrial (IBGE, 2013).

A rede escolar da cidade possui 48 escolas municipais, 22 escolas estaduais e 08 escolas privadas. O polo onde está instalada a rede e-Tec Brasil é compartilhado com a Universidade Aberta do Brasil- UAB e contabiliza um total de 26 cursos ofertados. Entre estes estão cursos de licenciatura, técnicos, extensão, especialização, aperfeiçoamento e um tecnólogo. O número de total de alunos matriculados no polo é de 2123 alunos.

Município de Canguçu

A cidade de Canguçu possui uma área de 3.525,293 km² e sua população é de aproximadamente 53.259 habitantes. A principal atividade do

município é a agricultura e o município é considerado o maior minifúndio da América Latina (IBGE, 2013).

A rede escolar do município apresenta 52 escolas de ensino fundamental e 07 escolas de ensino médio (IBGE, 2013). O polo onde a rede e-Tec está instalada divide sua estrutura com uma escola municipal de ensino fundamental.

Município de Santa Vitória do Palmar

O município de Santa Vitória do Palmar apresenta uma população de aproximadamente 33.000 habitantes em uma área territorial de 5.244 km². A cidade tem sua economia embasada no setor de agricultura e pecuária (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR, 2013).

A rede escolar do município apresenta atuante no ensino fundamental 25 escolas municipais e 02 privadas, e no ensino médio 2 escolas estaduais e 2 privadas (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR, 2013).

O polo onde a rede e-Tec está instalada é disponibilizado pela prefeitura e também é utilizado pelos cursos da Universidade Aberta do Brasil.

Município de São Lourenço do Sul

O município de São Lourenço do Sul apresenta uma população de aproximadamente 43.000 habitantes e uma área territorial de 2.036 km². A economia do município é sustentada principalmente pelo setor de serviços, tendo uma boa participação do setor agropecuário e do industrial. A rede escolar do município apresenta 54 escolas de ensino fundamental e 04 de ensino médio (IBGE, 2013).

O polo que está sendo efetivada a rede e-Tec Brasil em São Lourenço do Sul compartilha sua estrutura com a UAB, possuindo com isso 159 alunos de Graduação, 228 de Pós-graduação/Extensão/ Aperfeiçoamento e 508 de Cursos Técnicos em Nível Médio, totalizando 895 alunos (PAED- SÃO LOURENÇO DO SUL, 2013).

Município de Santo Antônio da Patrulha

O município de Santo Antônio da Patrulha dispõe de uma área de 1.049 Km² com 39.679 habitantes, sendo 28.105 na zona urbana e 11.574 na zona rural. A base econômica é marcada pela cadeia produtiva da cana de açúcar e do arroz, indústrias de porte médio metal mecânica e de calçado (VICENTE, 2011).

A rede escolar do município apresenta no ensino básico 27 (vinte e sete) escolas municipais (Educação infantil – 10 / Ensino fundamental – 17); 25 (vinte e cinco) escolas estaduais (Educação Infantil – 10/ Ensino Fundamental – 24/ Educação Especial - Ensino Fundamental – 1/ Ensino Médio Politécnico – 4 / Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – fundamental e médio – 1 / Educação de Jovens e Adultos - fundamental – 3 / Educação de Jovens e Adultos - médio – 1; e 06 (seis) escolas privadas (Educação Infantil – 6 / Ensino Fundamental – 2 / Ensino Médio Politécnico – 1) (VICENTE, 2011).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Superior são ofertadas somente no Polo de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB e Rede e-Tec Brasil (VICENTE, 2011).

O polo onde é desenvolvido o Curso Técnico em Administração, denominado Polo Universitário Santo Antônio, atende aproximadamente 1.000 estudantes através de cursos de várias Instituições Federais cadastradas no Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB e Escola Técnica Aberta do Brasil – Rede e-Tec Brasil, totalizando 24 cursos (VICENTE, 2011).

4.2.3 O Curso Técnico em Administração no CAVG

A adesão do câmpus Pelotas Visconde da Graça – CAVG do Instituto Federal Sul Rio-Grandense à Rede e-Tec Brasil teve início no ano de 2009, com o oferecimento dos cursos técnicos subsequentes de Biocombustíveis e Agroindústria. No ano de 2010 foram acrescentados os cursos técnicos em Contabilidade e Administração. Estes quatro cursos técnicos, que são desenvolvidos na forma subsequente, permanecem em andamento, onde

atualmente já possuem as primeiras turmas formadas, e estão no ano de conclusão da segunda turma. Todos possuem dois anos de duração e sua oferta depende da demanda e solicitação dos municípios do estado do RG, bem como da análise da equipe de trabalho do CAVG, da avaliação do Conselho Superior do IFSUL e da disponibilidade de financiamento da rede e-Tec Brasil.

O Curso de Técnico em Administração, que foi o curso selecionado para a realização da presente pesquisa, teve um maior aprofundamento de seus dados e características consideradas relevantes para a investigação proposta, embasado na análise do Projeto Pedagógico do curso e na vivência apresentada pelo autor.

O Curso de Administração teve sua oferta inicialmente em 06 (seis) cidades do estado do RS. Foram elas: Alegrete, Cachoeira do Sul, Canguçu, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul. Atualmente são 13 (treze) municípios em que o curso é desenvolvido: Agudo, Alegrete, Bagé, Cachoeira do Sul, Canguçu, Pareci Novo, Pelotas, Picada Café, Santo Antônio da Patrulha, Santa Maria, Santa Vitória do Palmar, São Borja e São Lourenço do Sul. O regime de matrícula no curso é por disciplina, o turno de oferta é à noite, o número de vagas ofertadas por polo (cidade) é de 50 alunos e o regime de ingresso é anual. O curso tem uma carga horária total de 1125 horas (PPC TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, 2010, p.08).

O objetivo geral do Curso Técnico em Administração segundo o projeto pedagógico de 2010 é de

Oferecer uma educação com vistas à formação, qualificação e re-qualificação, suprimindo uma necessidade sócio-econômica regional através do desenvolvimento de profissionais aptos para atuarem na área administrativa das organizações (p.07).

Para a obtenção do objetivo geral do curso, foram elencados os seguintes objetivos específicos

- Formar profissionais qualificados para desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao desempenho das funções administrativas das organizações;
- Formar profissionais para o desenvolvimento de um perfil ético, atitude pró-ativa e trabalho em equipe nas empresas;
- Possibilitar ao profissional o conhecimento de condições estratégicas e técnicas para a tomada de decisão;

- Possibilitar ao profissional o aprendizado de ferramentas gerenciais aplicadas a administração das organizações (PPC TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, 2010, p.07).

O Curso Técnico em Administração deverá proporcionar ao educando as seguintes competências profissionais:

- Preparar o profissional para assessorar no planejamento, no controle e na execução das tarefas administrativas das organizações;
- Formar profissionais com capacidade de atuar diretamente no mercado de trabalho;
- Fomentar a criatividade, a iniciativa e a capacidade de reflexão crítica;
- Permitir a atuação do profissional como líder, desenvolvendo sua capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipe;
- Valorizar a cooperação e a solidariedade no trabalho coletivo caracterizadas pela pró-atividade e pela visão estratégica;
- Facilitar o relacionamento interpessoal visando a melhor ocupação dos cargos e funções administrativas;
- Desenvolver atitudes empreendedoras;
- Dominar novas tecnologias de administração para aplicá-las numa melhor implementação dos conceitos e práticas fundamentais das organizações (PPC TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, 2010, p.07).

Percebe-se ao analisar o objetivo geral, os objetivos específicos e o conjunto de competências estabelecidas no projeto político do curso, que estes enfatizam aspectos primordialmente técnicos, com alguns espaços para questões que possam contribuir na formação mais ampla do sujeito. Pode-se identificar para além de fatores voltados para a formação de mão de obra específica, os seguintes aspectos: nos objetivos específicos apresentados percebe-se o desenvolvimento de um o perfil ético para os profissionais, e nas competências elencadas visualiza-se a perspectiva de fomentar a criatividade, a iniciativa e a capacidade de reflexão crítica.

Abaixo se apresentam alguns dados quantitativos referentes à primeira turma do curso técnico em administração, organizados por cada município que teve a oferta do curso no ano de 2010.

TABELA 03 - Fluxo de oferta do Curso Técnico em Administração por município/CAVG/Rede e-TeC/2010.

Polo/Cidade	Nº Vagas Ofertadas	Nº Matrículas Efetivadas	Nº Abandonos	Nº Cursando	Nº Formados
Alegrete	50	50	46	03	01
Cachoeira do Sul	50	50	29	15	06
Canguçu	50	50	22	08	20
Santa Vitória do Palmar	50	50	10	12	28
Santo Antônio da Patrulha	50	50	06	21	23
São Lourenço do Sul	50	50	18	08	24

Fonte: CAVG/IFSUL 2012.

TABELA 04 - Fluxo de oferta do Curso Técnico em Administração/CAVG/Rede e-TeC/2012 (2ª Turma)

Polo/Cidade	Nº Vagas Ofertadas	Nº Matrículas Efetivadas	Nº Abandonos	Nº Cursando
Agudo	50	50	6	44
Alegrete	50	50	26	24
Bagé	50	50	19	31
Cachoeira do Sul	50	50	07	43
Canguçu	50	50	16	34
Pareci Novo	50	50	23	27
Pelotas	50	50	19	31
Picada Café	50	50	11	39
Santo Antonio da Patrulha	50	50	05	45

Santa Maria	50	50	20	30
Santa Vitoria do Palmar	50	50	18	32
São Borja	50	50	13	37
São Lourenço do Sul	50	50	08	42

Fonte: CAVG/IFSUL 2013.

4.3 Trajetória da pesquisa

Para alcançar os objetivos pretendidos na presente pesquisa adotou-se pressupostos de abordagem qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2012), esta

...responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (p.21).

Pelas características apresentados no trabalho, utilizou-se também a metodologia de pesquisa de estudo de caso, que segundo Martins (2008) tem como objetivo

...o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística) onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando aprender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto (p. xi).

Segundo Stake (1985) apud André (2005)

... a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica. E ele explica: se o pesquisador quiser investigar a relação formal entre variáveis, apresentar generalizações ou testar teorias, então ele deve procurar outras estratégias de pesquisa. Mas se ele quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal (p.29).

André (2005), ao discutir a metodologia de estudo de caso voltada para a educação, utiliza-se das contribuições de vários autores como, por exemplo, o de Bassey (2003, p.5S), afirmando que um estudo de caso educacional é

uma investigação empírica que é:

- conduzida dentro de limites localizados no tempo e no espaço (isto é, uma singularidade);
- versando sobre aspectos interessantes de uma atividade educacional, programa, instituição, ou sistema;
- geralmente num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas;
- para subsidiar julgamentos e decisões de práticos ou de gestores de políticas;
- ou teóricos que investigam com essa perspectiva;
- de tal maneira que dados suficientes são coletados pelo pesquisador para que possa:
 - (a) explorar aspectos *significativos* do caso;
 - (b) criar interpretações *plausíveis* do que foi obtido;
 - (c) testar a confiabilidade das interpretações;
 - (d) construir uma história ou uma narrativa que tenha *valor*;
 - (e) relacionar a história ou narrativa às pesquisas relevantes da literatura;
 - (f) comunicar, de forma *convvincente*, essa história ou narrativa;
 - (g) fornecer pistas de modo que outros pesquisadores possam validar, ou contestar os resultados ou construir interpretações alternativas (p.30).

Pode-se perceber que através das contribuições identificadas na metodologia de pesquisa de estudo de caso, foi possível investigar e analisar o Curso Técnico em Administração no CAVG diante de suas características peculiares e do contexto onde as ações estão sendo desenvolvidas, procurando compreender, de forma mais detalhada, a sua materialização e os seus desafios, principalmente nos diferentes locais onde as turmas vinculadas ao CAVG já concluíram o curso (dezembro de 2012). Com base nessas informações procurou-se apontar possibilidades e subsidiar outras discussões e análises que contribuam ao redirecionamento ou aperfeiçoamento do curso ou até mesmo da política da Rede e-Tec Brasil que se encontra em plena expansão.

Evidenciando algumas vantagens do estudo de caso, André (2005, p. 33) assinala que este possibilita “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”. E completa que

Outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. Isso significa que tanto a coleta

quanto a divulgação dos dados devem ser pautadas por princípios éticos, por respeito aos sujeitos, de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes (p.35).

4.3.1 Sujeitos da pesquisa

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e questionários. A opção pela entrevista semiestruturada decorre da possibilidade que este instrumento oferece de diálogo aberto com os sujeitos, extrapolando o roteiro previamente elaborado e permitindo que o entrevistado exponha livremente seus pontos de vistas, o que propicia a ampliação e riqueza de informações. Em relação à opção de utilizar questionários para coletar informações dos alunos egressos do curso, ocorreu em face de que os estudantes já concluíram o curso e, portanto, não frequentam de forma constante o polo, dificultando o contato direto com os esses egressos. Desta forma, a alternativa foi o contato via correio eletrônico.

Para delimitar o número de entrevistas e questionários que foram realizados, foi considerada a utilização de no mínimo 30% (trinta por cento) dos sujeitos de cada segmento selecionado para pesquisa, garantindo uma boa representatividade.

Foram entrevistados os seguintes sujeitos no CAVG: o Diretor Geral do câmpus, o Coordenador Geral da rede e-Tec no IFSUL e 07 (sete) do total de 09 (nove) professores que atuaram na oferta no Curso Técnico em Administração nesta primeira turma.

No contexto dos municípios responderam os questionários via correio eletrônico (e-mail) os seguintes sujeitos: 06 (seis) coordenadoras de polo, 04 (quatro) dos 06 (seis) tutores presenciais e 52 (cinquenta e dois) alunos de um total de 102 (cento e dois) egressos do Curso Técnico em Administração, portanto, acima do percentual mínimo estabelecido inicialmente.

Também se utilizou a aplicação de questionário via correio eletrônico (e-mail) para a abordagem do segmento dos tutores a distância, em que 03 (três) tutores responderam a pesquisa.

A escolha dos sujeitos buscou englobar todos os segmentos que realmente participaram e/ou participam do desenvolvimento do curso desde a sua implementação até o momento.

Os questionários foram computados e consolidados com o auxílio da ferramenta Google Forms² e as entrevistas foram gravadas para facilitar a posterior transcrição das mesmas, o que ocorreu de comum acordo com os participantes.

4.3.2 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Para o tratamento dos dados e informações coletadas durante a pesquisa foi adotado o método de Análise de Conteúdo desenvolvido por Laurence Bardin. Ao resumir a definição do terreno, do funcionamento e do objetivo dessa metodologia de análise, Bardin (1988) designa sob o termo de análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42)

De acordo com Bardin (1988, p.39) o pesquisador é como um arqueólogo que trabalha com vestígios que podem ser descobertos ou suscitados. Os dois tipos de documentos que podem ser submetidos à análise segundo a autora são os

- documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade (tudo o que é a comunicação);
- documentos suscitados pelas necessidades de estudo (por exemplo: respostas a questionários de inquéritos, testes, experiências, etc.) (p.39).

As diferentes fases do método de análise de conteúdo estão estruturadas em três polos cronológicos. Primeiramente a pré-análise,

² Google Forms ou Google Formulários é um gerador de formulários que permite a criação de enquetes com um simples formulário on-line, sendo possível visualizar os resultados bem organizados em uma planilha. O Google Forms facilita a criação de questionários, pois automatiza o processo de design da página e traz vários estilos de perguntas pré-construídos.

posteriormente a exploração do material e por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1988, p. 95).

A pré-análise é a fase de organização e nela geralmente estão contidas as seguintes missões: a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que sustentarão a interpretação final (BARDIN, 1988, p.95).

Na fase da exploração do material é onde o pesquisador efetivará um meticuloso estudo e utilizará as técnicas sobre o *corpus* organizado. Para Bardin (1988) “esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p.101).

Na etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação é onde os resultados encontrados são tratados, selecionados e evidenciados com a contribuição de operações estatísticas e provas de validação. Posteriormente, com a síntese dos resultados relevantes construída, podem-se levantar inferências e estabelecer interpretações. O conjunto de atividades desenvolvidas nesta fase pode orientar o pesquisador a uma nova análise ou então possibilitar que este utilize o trabalho com fins teóricos ou pragmáticos (BARDIN, 1988, p.101).

Associado a utilização da metodologia de análise de conteúdo foi adotada a abordagem do ciclo de políticas como referencial analítico de alguns contextos da rede e-Tec Brasil, onde o contexto da produção do texto foi explorado através da análise documental, e os contextos da prática e dos resultados foram acessados por meio das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, mediados pela análise do contexto mais amplo das políticas e local.

Através da análise dos dados coletados com os sujeitos definidos para o estudo pôde-se identificar cinco categorias que foram relevantes na busca dos objetivos específicos e do objetivo geral da pesquisa. Estas categorias são as seguintes: *A rede e-Tec Brasil e o Curso Técnico em Administração a distância do CAVG: o olhar de alunos, professores e tutores; Educação profissional a distância como política pública; Estrutura organizacional do Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil; Preparação dos alunos para o*

enfrentamento do mercado de trabalho; Contribuição do Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil para o desenvolvimento econômico e social dos municípios.

CAPÍTULO V – O CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO CAVG/REDE e-Tec BRASIL: O CONTEXTO DA PRÁTICA E DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem por finalidade estabelecer as relações entre o referencial teórico e os achados da pesquisa, buscando com isso analisar detalhadamente os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas e dos questionários que formaram as cinco categorias que foram estabelecidas: *A rede e-Tec Brasil e o Curso Técnico em Administração a distância do CAVG: o olhar de alunos, professores e tutores; Educação profissional a distância como política pública; Estrutura organizacional do Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil; Preparação dos alunos para o enfrentamento do mercado de trabalho; Contribuição do Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil para o desenvolvimento econômico e social dos municípios.*

5.1 A rede e-Tec Brasil e o curso Técnico em Administração a distância do CAVG: o olhar de alunos, professores e tutores

A primeira questão levantada tanto no questionário quanto nas entrevistas realizadas refere-se às motivações que levaram alunos a buscar o curso e professores/tutores a aderirem a esta modalidade para atuarem profissionalmente.

Abordando o segmento dos professores, que na primeira oferta foi todo composto por convite da coordenação do curso, percebe-se como principal justificativa para a adesão, ou seja, cinco dos sete professores entrevistados responderam que foi pelo fato deste ser um campo novo que pode agregar na formação docente e que concede um incentivo financeiro. A resposta do professor **C** evidencia tais argumentos e enfatiza o incremento financeiro que o recebimento da bolsa proporciona para os docentes.

*[...] outro motivo era pela curiosidade de dar aula no ensino a distância e romper um paradigma na minha formação, pois eu nunca tinha tido contato, e isso me ajudou muito. E também o que não pode deixar de se falar é a questão financeira, pois a bolsa ajuda muito também na remuneração do professor (professor **C**).*

A grande maioria dos professores percebe como satisfatória a forma de remuneração na rede, pois agrega um ganho considerável na remuneração do professor e incentiva a atuação no ensino a distância, mas alguns professores já identificam como relevante a necessidade de se reavaliar esse formato.

Eu avalio como positiva essa metodologia por se tratar de algo novo, isso incentiva muito os professores a buscarem o EaD como campo de trabalho (professor G).

[...] Acho que o pagamento de bolsas nesse momento é interessante, porém creio que com o tempo isso deve ser regulamentado, incluindo esse trabalho dentro da carga horária do docente (professor A).

Essa problemática do pagamento de bolsas levantada pela fala do professor A, faz parte das principais críticas desenvolvidas sobre a forma de implementação da educação a distância no Brasil e suas implicações no trabalho docente, pois ao mesmo tempo em que o professor acrescenta valores significativos a sua remuneração mensal, ele está atuando sem qualquer vínculo empregatício, e com isso não têm direito a férias, a décimo terceiro ou qualquer outro direito trabalhista, além de ser uma atividade instável, na medida em que como programa de governo poderá ser interrompido em qualquer tempo.

Mendes (2013, p.02) apresenta um estudo em que busca analisar as implicações da EaD para o trabalho docente e sua relação com as transformações no mundo do trabalho, focalizando a análise nos profissionais que atuam como tutores nesses cursos. Mesmo abordando de forma mais específica a questão dos tutores, percebe-se que tal trabalho pode contribuir para algumas análises que se pretende fazer ao pesquisar a materialização da rede e-Tec e de forma mais específica do Curso Técnico em Administração ofertado pelo CAVG.

Abordando essa questão da ausência de um vínculo formal para os sujeitos que atuam nos cursos a distância que são fomentados por políticas de governo, Mendes (2013) cita Marx (1989) apontando que este afirmava que

...o trabalho na sociedade capitalista não se constitui na satisfação de uma necessidade, mas é um meio para satisfazer outras necessidades. Entretanto, mesmo esse trabalho explorado foi capaz de conquistar, ao longo de décadas e após intensa luta dos trabalhadores, alguns direitos que, com o projeto neoliberal, são

ameaçados por conta das “novas” formas de exploração da força de trabalho (p.16).

E completa evidenciando que esse tipo de trabalho, em que a autora refere-se ao caso específico abordado em sua pesquisa, é a expressão dessa precarização,

pois ele não assegura qualquer direito a esses trabalhadores, que poderão ficar até quatro anos na função sem férias, décimo terceiro, registro em carteira. E, além de não possuírem qualquer proteção como trabalhadores, não poderão contabilizar esse tempo para a aposentadoria (p.16).

Um dos principais argumentos utilizados pelo governo para a utilização do pagamento de bolsa é a questão de incentivar a atuação de profissionais do campo da educação e das demais áreas, na implementação da educação a distância e buscar com isso o fortalecimento dessa modalidade de ensino. É aceitável esta forma de remuneração por bolsa em um primeiro momento de efetivação da política de expansão dos cursos EaD, pois realmente incentiva a adesão por parte dos profissionais como se pôde identificar nos depoimentos dos professores, mas entende-se que o ideal seria proporcionar que esses profissionais tivessem um vínculo formal com tal atuação e que esta atividade fizesse parte da sua carga horária, porque o que se percebe com essa ausência é uma intensificação no trabalho do professor e dos demais sujeitos que atuam nessa modalidade, trazendo consigo também algumas repercussões que podem prejudicar o desenvolvimento e os resultados promovidos por esses cursos. Como por exemplo, a falta de identidade de professores e tutores com o curso pelo fato do corpo docente sofrer constantes alterações e uma menor dedicação de todos os segmentos à elaboração e efetivação dos trabalhos, pois a atividade na educação a distância ainda está sendo desenvolvida como uma atribuição secundária, ou seja, não é a atividade principal de professores e tutores.

Uma parcela considerável das respostas dos professores em relação à adesão ao curso foi a possibilidade de contribuir com a ampliação do acesso ao ensino a municípios distantes dos grandes centros

[...] acho que contribuir com isso é algo muito importante como educador, acho que o educador tem essa missão a cumprir, porque principalmente nós que trabalhamos com recursos públicos, em um país em que os recursos públicos são tão mal administrados no geral,

acho que temos que ter essa responsabilidade de gerenciamento dos recursos públicos e vejo que essa é uma forma correta de aplicar esse recurso público, fazendo com isso que se democratize o acesso e possibilite algo concreto para esses alunos. Pois se não fosse isso eles não teriam outra possibilidade e vejo a minha participação como muito importante nesse processo (professor B).

[...] porque eu acho o curso muito importante para essas cidades onde ele foi ofertado, pela proposta de qualificação dessas pessoas. E entendo que trabalhar com português instrumental é uma forma de contribuir nesse trabalho (professor F).

As falas apresentadas acima evidenciam a perspectiva dos professores em relação à necessidade de democratização do acesso a educação profissional. Esta é uma das principais argumentações oficiais do programa, sendo a educação a distância entendida como uma das principais alternativas para atingir contingentes da população que estão distantes dos grandes centros e, portanto, impossibilitados de acessar a educação presencial, considerando a dimensão territorial do país.

Moore e Kearsley (2007) corroboram com esta análise positiva da utilização do ensino a distância evidenciando que

No nível mais óbvio, a educação a distância significa que mais pessoas estão obtendo acesso mais facilmente a mais e melhores recursos de aprendizado do que podiam no passado, quando tinham de aceitar somente o que era oferecido localmente. À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como os alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível (p.21).

Abordando-se as respostas de tutores presenciais e a distância quanto aos motivos que os levaram a participar do processo seletivo e buscarem atuar nesse curso, todos os tutores apresentaram como justificativa o fato desta atividade ser em uma nova área que pode acrescentar nas suas formações através dos novos conhecimentos adquiridos e também na possibilidade de contribuir para ampliar as suas experiências profissionais. Observaram-se respostas no segmento dos professores que também exaltavam o fato dessa nova modalidade agregar a sua formação profissional, pois como é um campo novo de atuação, faz com estes busquem novos saberes e desenvolvam novas

habilidades que podem contribuir na atuação profissional nas diferentes atividades que desempenham.

*Queria apenas salientar a minha satisfação em atuar no curso e dizer também que percebi que teve da minha parte um crescimento como profissional, porque com isso comecei a desenvolver estratégias para atender esses alunos da modalidade a distância, e isso contribui para a formação do professor, para a formação do educador que é um processo constante. Então vejo que o curso agregou muito a minha vivência, a minha formação e ao meu trabalho como educador (professor **B**).*

Tratando especificamente da questão da busca dos alunos pelo Curso Técnico em Administração ofertado pelo CAVG/Rede e-Tec Brasil, percebeu-se grande similaridade das respostas nos diferentes sujeitos. Cerca de seis professores entendem que o motivo principal pelos quais os alunos optam por esse curso é a busca de qualificação para a inserção ou um melhor aproveitamento no mercado de trabalho.

*A maioria desses alunos que buscam o curso de administração já estão inseridos no mercado de trabalho, com isso eles buscam uma qualificação e um melhor aproveitamento no seu próprio trabalho. Acho que essa é uma proposta interessante uma vez que esse curso apresenta resultados na própria prática de trabalho dos alunos. Eles utilizam os conhecimentos adquiridos durante o curso para modificar e melhorar sua atuação no mercado de trabalho (professor **E**).*

Justificativa esta que também foi citada com grande relevância por tutores a distância, pelas coordenadoras de polo e pelo diretor do CAVG como se pode identificar nas falas abaixo:

*Rápida possibilidade de colocação no mercado de trabalho, visto que podem trabalhar em escritórios, em lojas, ou até mesmo administrar o seu próprio negócio (tutor a distância **B**).*

*Os estudantes buscam o curso na expectativa de diversificar seu campo de atuação profissional e para se qualificar e manter o seu trabalho. Algumas pessoas de outras áreas buscam o curso para aperfeiçoar sua atividade profissional (coordenadora de polo **B**).*

[...] acho que o que faz eles buscarem o curso de administração é também a possibilidade de dentro já do emprego que ocupam, em um nível mais baixo, ascender dentro da empresa a qual estejam trabalhando a cargos melhores remunerados a partir de que tenham o curso técnico em administração (diretor CAVG).

Outro fator que foi citado pelos docentes a respeito da adesão dos alunos foi em relação às possibilidades que a modalidade de educação a distância oferece, como por exemplo, a flexibilização dos horários e a oportunidade de ter acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade reconhecida socialmente.

Penso que primeiro é devido ao nome do CAVG, hoje no estado o nome da escola é muito forte, o CAVG tem 90 anos de história e isso conta muito para os cursos. Eu vejo que quando se fala que o curso é do CAVG que era antigamente da UFPEL e hoje é do IFSUL, as coordenadoras de polo e os alunos tem uma tendência de procurar pela qualidade que se tem no ensino presencial e foi levada para o ensino a distância. Além disso, acho que a modalidade a distância traz aspectos muito importantes para os alunos que é a flexibilidade de tempo, e a possibilidade de não ter que ir obrigatoriamente sempre ao polo para desempenhar as tarefas, pois de qualquer lugar ele pode acessar e fazer suas atividades, então acho que isso é um dos aspectos que faz com que os alunos procurem muito os cursos. Sem falar na qualidade que os cursos do CAVG têm (professor A).

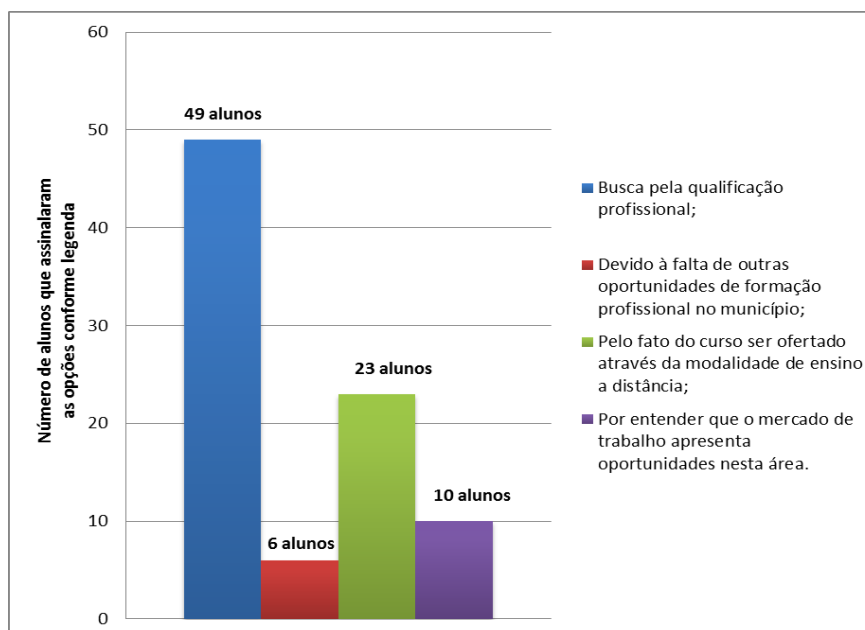
[...] acho que a modalidade também influencia nessa busca, porque a educação a distância proporciona para pessoas que não conseguem participar de um curso presencial, a oportunidade de estudar e buscar a sua qualificação. Porque tem pessoas que trabalham e não conseguem conciliar isso com as aulas presenciais (professor D).

[...] eles veem no nome da instituição a possibilidade de fazer um bom currículo também, porque talvez nas cidades onde eles morem até tenham outras escolas públicas e outros cursos como até mesmo o técnico em administração, no entanto a nossa instituição dá um respaldo muito grande. Porque embora seja um curso técnico a distância, talvez alguns alunos estejam optando por fazê-lo pelo nome do instituto e do CAVG estar por traz. O nome da instituição pesa muito nesse sentido (professor B)

É interessante destacar que as motivações que levam os alunos a buscarem o Curso Técnico em Administração, citadas por professores, tutores e coordenador geral, quais sejam: a busca pela qualificação profissional e a relevância deste curso ser ofertado na modalidade a distância, foram também os dois fatores elencados como fundamentais pelos cinquenta e dois alunos que responderam a pesquisa.

Ao serem questionados sobre quais as motivações que o levaram a realizar este curso, os alunos tinham quatro opções de respostas e podiam assinalar quantas alternativas entendessem ser relevantes para a resposta do questionamento.

GRÁFICO 01 - As motivações que levaram os alunos a realizar este curso



Pode-se observar no gráfico acima que cerca de 49 (quarenta e nove) alunos, ou seja, 94% dos que participaram da pesquisa, responderam que a busca pela qualificação profissional foi um dos motivos que os levaram a realizar o curso. Em segundo lugar, com 23 (vinte e três) apontamentos, cerca de 44% dos participantes, aparece o fato do curso ser ofertado através da modalidade de ensino a distância. Ficando com 10 (dez) e 6 (seis) citações, respectivamente, pelo fato de entender que o mercado de trabalho apresenta oportunidades nesta área e devido à falta de outras oportunidades de formação profissional no município.

Desta forma, é possível afirmar que este curso técnico na modalidade a distância corresponde às expectativas e necessidades de formação profissional de pessoas residentes em locais em que a oferta de cursos presenciais é inexistente, contribuindo para que almejem a inserção no mundo do trabalho.

5.2 Educação profissional a distância como política pública

Historicamente a rede federal de educação tem um papel fundamental na efetivação do ensino profissional no Brasil. No processo de desenvolvimento da rede federal de educação profissional, desde a instituição das Escolas de Aprendizes e Artífices (1909); das Escolas Industriais e Técnicas (1942); das Escolas Técnicas Federais (1959); dos CEFETs (1978 e depois 1997); da UTFPR (2005) e dos IFETs (2008), a rede federal tem um reconhecido trabalho neste campo.

As instituições federais de ensino básico, técnico e recentemente tecnológico, ao longo dos anos foram contempladas com maior quantidade de recursos que as escolas estaduais, e com isso atuaram e atuam em melhores condições de estrutura física e também de recursos humanos que as demais instituições de ensino que oferecem a mesma modalidade.

Como já referido, assistiu-se a uma tentativa de desmantelamento da rede federal de ensino médio profissionalizante durante o período do governo FHC, através de ações que visaram à redução do número de vagas e, posteriormente, a redução dos investimentos, sob a alegação de que a rede era muito onerosa e pouco contribuía para atender as camadas mais necessitadas da população (CUNHA, 2005, p.258).

Problematizando a argumentação do governo, Cunha (2005) observa que

A comparação dos custos das escolas técnicas federais com os das escolas de nível médio dos sistemas estaduais revela uma diferença tão grande que – e consegue – levar à aceitação de que aquelas devem reduzir suas despesas até igualarem seus padrões de funcionamento ao destas. Não se comparam os custos das escolas técnicas federais com as escolas privadas de boa qualidade, não para fazer destas parâmetros das políticas públicas, mas para mostrar que qualquer ensino de boa qualidade é caro, seja público seja privado (p.259).

A rede federal de educação profissional tem sido estratégica para a maioria dos governos na implementação de políticas públicas no âmbito da União. Diferentes cenários foram apresentados por distintas concepções governamentais ao longo da trajetória das escolas federais, e com isso algumas transformações foram efetivadas na estrutura da rede como um todo.

No entanto, se percebe que a essência dessas instituições permanece presente, qual seja: o oferecimento de cursos profissionalizantes que atendam as demandas do mercado, proporcionando para sociedade uma rede escolar de boa qualidade, e formando profissionais aptos à inserção no mundo do trabalho.

Nota-se que desde o primeiro mandato do Presidente Lula, as políticas de expansão da rede profissional tornaram-se mais intensas, considerando o aumento do número de instituições, campi, matrículas e a inserção da modalidade de ensino à distância, com a criação da Rede de Educação Tecnológica - e-TeC.

TABELA 05 - Número de Instituições desde 2002 e previsão de expansão da rede de Educação Profissional Federal até 2014 - BRASIL/2012

Período	Até 2002	2003 à 2010	Total até 2010	2011 à 2012	Total até 2012	2013 à 2014	Total até 2014
Nº de Instituições	140	215	355	81	436	120	556
% de Crescimento com base no ano de 2002	-	-	153%	-	211%	-	297%

Fonte: SETEC/2012

OBS: Estão entre as instituições contabilizadas os Institutos Federais e seus câmpus, a Universidade Tecnológica seus câmpus, os CEFETS e suas unidades de ensino descentralizadas e as Escolas Técnicas vinculadas a Universidades.

MAPA 01 - Rede Federal – Instituições preexistentes até o ano de 2002 – 140 Instituições (Amarelo)



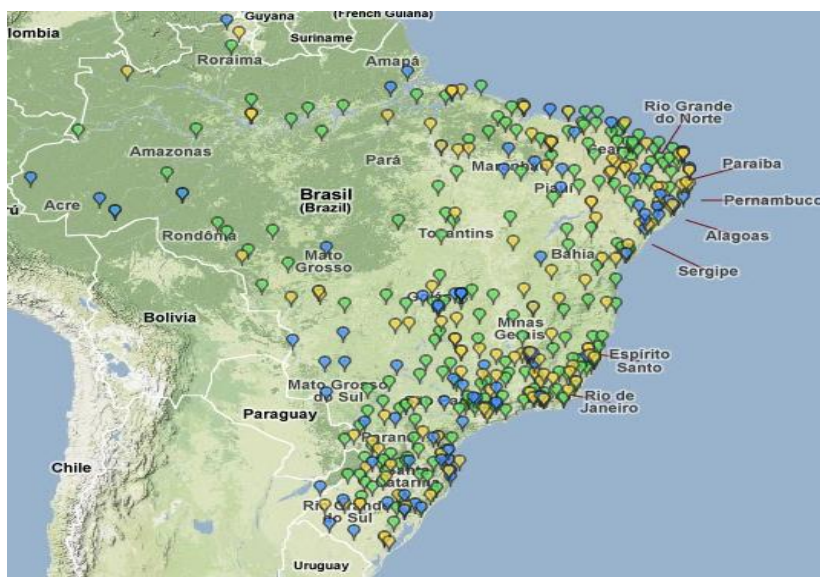
Fonte: SETEC/2012

MAPA 02 - Rede Federal – 215 instituições criadas entre os anos de 2003 e 2010 (Verde)



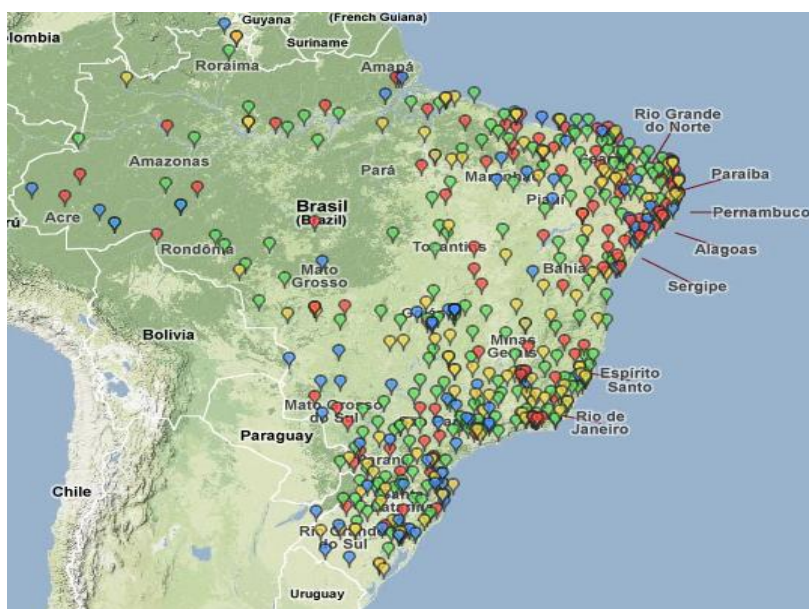
Fonte: SETEC/2012

MAPA 03 - Rede Federal – Previsão da expansão de 81 novas instituições entre os anos de 2011 e 2012 (Azul).



Fonte: SETEC/2012

MAPA 04 - Rede Federal – Previsão da expansão de 120 novas instituições entre os anos de 2013 e 2014 (vermelho).



Fonte: SETEC/2012

Identifica-se um crescimento considerável na rede de ensino profissionalizante em todo território nacional. Com os percentuais evidenciados na comparação aos números de instituições existentes até o ano de 2002,

percebe-se o grande investimento do governo federal nessa modalidade de ensino. Essa rede cresceu vertiginosamente a partir do ano de 2003, e até 2010 apresenta uma média de criação de 27 unidades de ensino por ano. Com uma previsão até 2014 da instalação de mais 200 instituições, o que contabilizará uma média de cerca de 50 unidades novas a cada ano.

TABELA 06 - Evolução das matrículas da educação profissional 2002-2011

Ano	Número de matrículas
2002	77.190
2003	82.943
2004	82.293
2005	89.114
2006	93.424
2007	109.777
2008	124.718
2009	147.947
2010	165.355
2011	189.988
$\Delta\%$ 2002-2011	146,1

Fonte: Inep/2012

A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica contribuiu para que o número de matrículas apresentado no ano de 2011 contabilizasse em nove anos mais que o dobro das matrículas existentes até o ano de 2002.

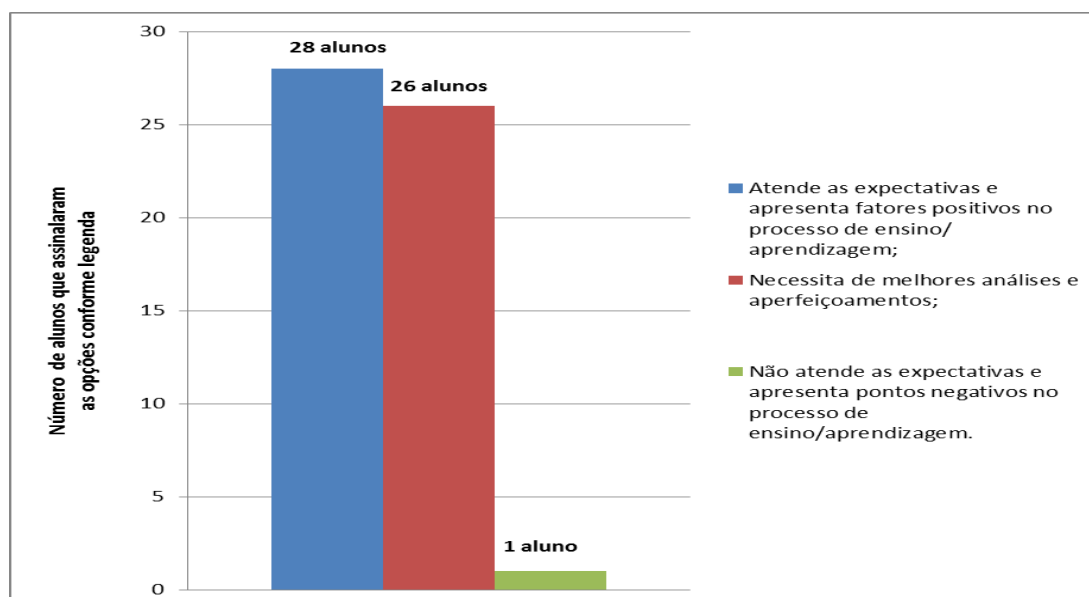
Diante disso, a expansão da rede federal de educação, científica e tecnológica é de fundamental importância para o governo, na medida em que anuncia a ampliação das oportunidades e promoção da equidade, pois estando presente nas diferentes regiões do país, contribui para que todo o território nacional e, conseqüentemente, grande parte da população do país seja contemplada. Entre Institutos Federais, Universidade Tecnológica, CEFETs e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades, se presencia um considerável crescimento desde o ano de 2003, em que a rede apresentava o número de

140 escolas e em 2010 atingiu o número de 366 unidades, com uma previsão de expansão de mais de 201 novas escolas até o ano de 2014 (BRASIL, 2012).

Neste cenário é que está presente a política de consolidação e expansão da educação profissionalizante a distância através da Rede e-Tec Brasil, com intuito declarado pelo governo federal de democratizar e ampliar o acesso ao ensino técnico e tecnológico em todo território brasileiro.

Ao serem questionados quanto a oferta do curso na modalidade de ensino a distância, os alunos-sujeitos da pesquisa praticamente dividiram suas respostas, do total de 52 respondentes 28 (vinte e oito) assinalaram a primeira alternativa que apontava que a oferta do curso nessa modalidade atendia as expectativas e apresentava fatores positivos de ensino/aprendizagem. Do total de alunos participantes da pesquisa, 26 (vinte e seis) optaram pela alternativa que descrevia que a oferta a distância do curso necessita de melhores análises e aperfeiçoamento. Somente um aluno optou pela alternativa que constava que essa oferta do curso não atendia as expectativas e apresentava pontos negativos no processo de ensino/aprendizagem. Lembrando que nessa questão os alunos podiam escolher mais de uma opção para resposta, ou seja, poderiam apontar que o curso atende as expectativas, mas necessita de melhores análises.

GRÁFICO 02 - Quanto à oferta do curso na modalidade a distância os alunos entendem que:



Analisando as respostas dos alunos quanto à oferta do curso técnico em administração através da EaD, pode-se identificar uma semelhança com a percepção dos demais sujeitos em relação à iniciativa do governo federal. É unânime entre professores, tutores, coordenadoras de polo, coordenador e-Tec e o diretor do CAVG o pensamento de que essa política do governo apresenta aspectos positivos, mas que carece de melhores análises e ajustes para tornar-se realmente uma possibilidade consolidada para o campo da educação profissional.

Abordando-se, primeiramente, os fatores positivos citados pelos sujeitos em relação à avaliação dessa política de governo, pode-se identificar com maior ênfase em todos os segmentos a questão da ampliação e democratização do acesso ao ensino público. Nas diferentes falas citadas abaixo identifica-se uma grande valorização quanto à possibilidade de se propiciar o ensino técnico gratuito em locais em que as oportunidades de qualificação são reduzidas ou até mesmo inexistentes.

Respondendo essa pergunta com base nas visitas e aulas presenciais que fizemos nos polos, o que vemos é que essa modalidade de ensino é muito importante porque consegue abranger a uma população, a um aluno que não tinha acesso a nenhuma modalidade de ensino. Com isso não tem como tirar o mérito dessa política, porque vemos que realmente os alunos que fazem esses cursos são aqueles que não tinham outra possibilidade. Então acho que o programa obteve muito sucesso dentro desse contexto, porque ele conseguiu abranger um grande número de alunos que não tinha acesso e que hoje, devido a ter feito o curso, como alunos que já cursaram mais de um curso, conseguem entrar no mercado de trabalho (professor C).

Achei excelente a iniciativa, ajuda muito as pessoas que não tem condições de sair das cidades do interior para complementar seus estudos (coordenadora de polo D)

Avalio de forma positiva, pois permite acesso de cidadãos que, por motivos diversos, não estudaram na idade considerada "normal". Na forma de ensino à distância democratizamos a educação, aproximamos pessoas, realizamos sonhos, abrimos portas. Nosso município já se beneficiou muito com essa modalidade de ensino, fortalecendo e qualificando a mão de obra oferecida por aqui (coordenadora de polo E).

Avalio como extremamente positivo, e eu tenho repetido seguidamente quando me fazem essa pergunta, que eu não acreditava muito no ensino na modalidade a distância, mas após

começar a participar como docente no curso técnico de biocombustíveis, visitar os polos, conhecer os alunos e ver o interesse dos alunos e a capacidade de interiorização dessa modalidade de ensino, a capacidade de chegar a municípios onde não há possibilidade desses alunos fazerem um curso técnico, a gente vê que de fato a iniciativa e a repercussão social, o ganho que tem em se poder atingir pessoas que jamais iriam fazer um curso técnico, jamais iriam melhorar a sua formação senão fosse pela modalidade a distância (diretor CAVG).

O segundo aspecto positivo mencionado com uma considerável frequência em relação ao desenvolvimento da rede e-Tec são as possibilidades ofertadas pela modalidade a distância, principalmente na questão da flexibilização que esta proporciona aos alunos que por diferentes motivos não conseguem frequentar o ensino presencial e também pelo trabalho qualificado que pode ser desenvolvido através da EaD.

Avalio positivamente, pois possibilita aqueles alunos que não tem hora nem muito tempo para assistir a um curso presencial, ter a oportunidade de estudar e se atualizar. Outra Vantagem é que a distância não existe em se tratando destas modalidades de ensino estando assim a educação ao alcance de quase todos (tutor a distância B).

O Ensino Técnico está em uma ótima fase de valorização e este investimento, principalmente, na modalidade EaD, que pode oportunizar às pessoas que trabalham, organizarem o seu tempo e poderem voltar aos estudos (coordenadora de polo A).

[...] depois que comecei a trabalhar participei de um seminário em que pude começar a ver com outros olhos a educação a distância. Porque até então eu não acreditava no ensino a distância como uma modalidade boa de ensino, mas após começar a trabalhar percebi que ela pode ser qualificada e acrescentar muito aos alunos (professor D).

Esses aspectos citados acima como positivos em relação à materialização do ensino técnico a distância, são evidenciados como principais justificativas para a utilização desta modalidade nas políticas governamentais e nas instituições de ensino público do país. Moore e Kearsley (2007) incluem estes fatores e apontam outras razões, tais como:

Acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidades para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-

alvo específicos; proporcionar treinamento de emergência para *grupos-alvo importantes*; aumentar as aptidões para a educação em *novas áreas de conhecimento*; oferecer uma combinação de educação com *trabalho e vida familiar*; agregar uma *dimensão internacional* à experiência educacional (p.08).

Pode-se perceber, ao analisar os pontos positivos e negativos da educação a distância, as grandes contradições que permeiam essa modalidade de ensino, pois ao mesmo tempo em que a questão da flexibilização oportunizada pela EaD é valorizada em seus aspectos favoráveis, ela também é apontada como um fator prejudicial ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. A flexibilização da EaD, se não for bem planejada, pode, inclusive, contribuir com a intensificação do trabalho docente e repercutir de forma negativa para o bom andamento do trabalho pedagógico e consequentemente, impactar na formação dos alunos.

Mendes (2013) colabora com esta discussão ao evidenciar a intensificação do trabalho docente justamente pela flexibilidade do ensino a distância, “pelo fato que seu público-alvo não dispõe de tempo nos períodos em que são ofertados os cursos presenciais”, levanta uma problemática sobre essa situação questionando

...se cada estudante poderá buscar o auxílio do professor nos momentos em que tiver disponibilidade para estudar, qual será o tempo e o espaço de trabalho desse docente?(p.10)

E contribui com essa análise apontando uma provável consequência desfavorável na atuação e até na vida do docente destacando que

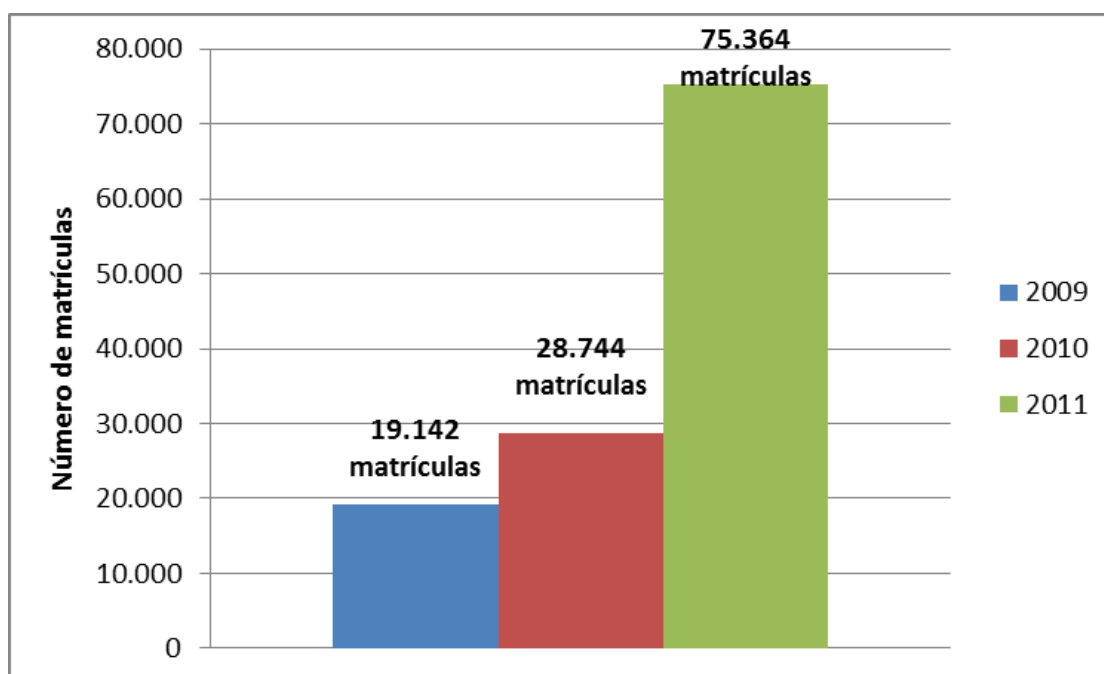
Como o uso das tecnologias interativas pode ser feito a qualquer momento e em qualquer lugar, esse professor poderá perder totalmente a noção do que seria o tempo de trabalho (formal) e de lazer, tornando-se, assim, o trabalho demanda permanente na sua vida (p.10).

Perceber que esse fator da flexibilização disponibilizada pela EaD envolve os sujeitos de tal forma no desenvolvimento das atividades educacionais que provoca uma intensificação ainda maior no trabalho de professores e tutores. Esse aumento da “oferta de carga horária disponível” oportuniza e até certo ponto incentiva essa expansão vertiginosa da educação a distância que se verifica no país como um todo.

Desde a sua implementação a rede e-Tec Brasil tem apresentado um considerável crescimento quantitativo. Indicadores como número de matrículas, número de cursos e número de polos que compõem a rede evidenciam que a e-Tec está em plena expansão, e que é cada vez maior a demanda dos municípios e a adesão das instituições ao desenvolvimento dos cursos de nível técnico na modalidade a distância.

Abaixo estão alguns números contabilizados pela rede e-Tec até o ano de 2011, bem como algumas previsões estabelecidas como metas para os próximos anos:

GRÁFICO 03 - Evolução do número de matrículas da rede e-Tec Brasil



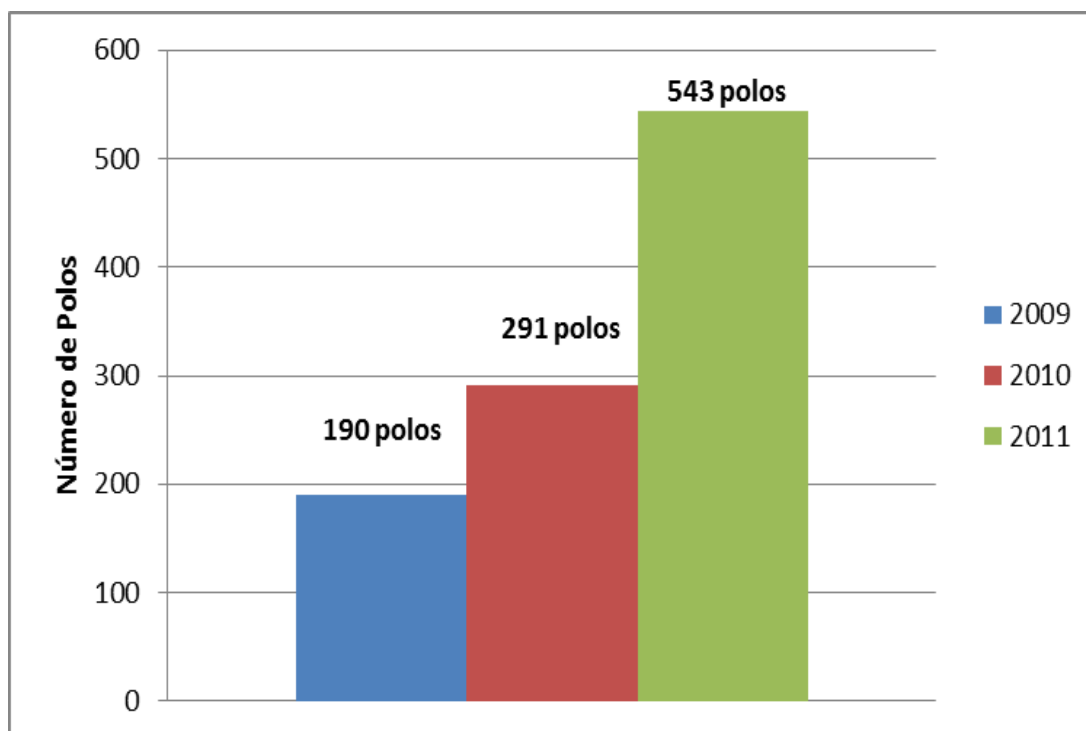
Fonte: SETEC/ 2012.

TABELA 07 - Previsão do número de matrículas da rede e-Tec Brasil por ano

2011	2012	2013	2014	Total 2011-2014
74.000	150.000	200.000	250.000	674.000

Fonte: SETEC/2012

GRÁFICO 04 - Evolução do número de Polos da rede e-Tec Brasil



Fonte: SETEC/ 2012.

TABELA 8. Indicadores quantitativos da Rede e-Tec contabilizados em 2011

Nº de Instituições	44
Nº de Cursos	48
Nº de Polos	543
Nº de Turmas	1.106

Fonte: SETEC/2012

TABELA 09 - Distribuição da oferta dos Cursos da rede e-Tec Brasil por Região em 2011.

REGIÃO	% CURSOS
Nordeste	30%
Sudeste	23%
Norte	19%
Sul	15%
Centro-Oeste	13%

Fonte: SETEC/2012.

MAPA 05 - Distribuição da oferta dos Cursos da rede e-Tec Brasil por Região em 2011



Fonte: SETEC/ 2012.

Através da análise dos gráficos e tabelas apresentados pode-se perceber a evolução da Rede e-Tec Brasil desde o ano de sua implementação (2009) até o ano de 2011. O número de matrículas identificado em 2009 mais do que triplicou em 2011. Os polos instalados em toda rede tiveram um crescimento de 2009 a 2011 de aproximadamente 186 %. Encontra-se nas regiões nordeste e sudeste o maior percentual de atuação da e-Tec em nível nacional. As previsões para os próximos anos são de atingir 167% de elevação no número de matrículas entre 2011 e 2013, e de contabilizar um crescimento de 233% até o ano de 2014.³

Essa intensa expansão do ensino profissional a distância é analisada por alguns professores entrevistados como negativa, na medida em que consideram a falta de estrutura adequada, notadamente em termos de equipamentos atualizados e em quantidade suficiente para atender ao crescente número de alunos, bem como a ampliação do número de tutores e

³ Os Dados referentes aos anos de 2012 e 2013 estão em processo de consolidação pela SETEC/MEC.

professores, e reconhecem que este aumento produz o aumento da carga de trabalho.

Talvez o ponto negativo que vejo em relação à educação a distância seja a proletarização da educação no sentido do professor, pois se é bom por lado que as pessoas tenham o acesso ao ensino, por outro lado as vezes as condições de trabalho do professor não são as ideais, como por exemplo o número muito grande de alunos, como mil e dois mil alunos por disciplina, e nem sempre o professor tem alguém para que dê o suporte. Isso faz com que muitas vezes caia o nível da própria exigência do professor (professor F).

O termo proletarização evidenciado na fala acima é de inspiração neomarxista e articula-se a partir da ideia de que se pode adotar as mesmas categorias utilizadas na crítica do processo de trabalho fabril do modelo capitalista, para explicar a transformação que a atividade docente vem sofrendo. O número excessivo de alunos por professor e tudo que possa precarizar as condições de trabalho docente evidencia a tese da proletarização do professor (COSTA, 1995, p.106). Fatores como esses destacados pelo professor **F** realmente dificultam o trabalho do docente e podem prejudicar o bom andamento dos cursos a distância.

Mendes (2013) faz referência às características dessa modalidade e como essas podem incentivar negativamente a atuação do docente

Especificamente na EAD, são criadas as condições para uma mais aguda precarização do trabalho docente, pois a inexistência de uma estrutura física, que limite o número de pessoas em um determinado espaço, parece favorecer o incremento da quantidade de estudantes nessa modalidade, já que estes não são vistos e estão dispersos em ambientes virtuais (p.09).

Em relação à ausência de estrutura adequada para a materialização dos cursos, questão essa que foi levantada com veemência pelos professores como um aspecto negativo da política de incremento do ensino profissional a distância, pode-se perceber duas razões como determinantes. Primeiramente é que o programa de governo, nesse caso a rede e-Tec é colocado em prática para depois serem disponibilizados os recursos para o desenvolvimento dos trabalhos. O outro aspecto é a contrapartida necessária do câmpus para a oferta dos cursos técnicos a distância, ou seja, a instituição é responsável por boa parte dos recursos, principalmente de estrutura física, como as salas de trabalho; sala destinada a web e videoconferência; meios de transporte de

pessoal e principalmente um sistema de internet adequado. O que se pode identificar através dos depoimentos sobre avaliação dos aspectos positivos e negativos dessa política, é que o câmpus não possui a estrutura adequada e o trabalho é realizado graças ao empenho das pessoas que compõem a equipe responsável pelo andamento da EaD na instituição.

*Eu acho que é um bom programa de governo, acho que tem alguns aspectos negativos, como por exemplo a exigência de muita contrapartida da instituição, como por exemplo a parte toda de apoio estrutural é toda da instituição e muitas vezes a instituição não está preparada para isso (professor **A**).*

*Eu acho q é algo muito importante. O governo federal nesse sentido tem cumprido um papel muito importante no processo de democratização do acesso ao ensino técnico. Mas penso que o governo ainda deixa a desejar na questão da estrutura, nós aqui, por exemplo, no CAVG, e penso eu que não seja só nosso, temos problemas sérios de estrutura física até para implementação corretamente do curso, como ele deveria realmente funcionar. Então acho que o ponto positivo é a iniciativa de buscar através de uma outra forma, que a tecnologia nos coloca a disposição hoje, democratizar o acesso a educação para a formação técnica. E o ponto negativo principal que vejo é o mesmo que acontece em muitas outras áreas, em outras modalidades, em muitos outros âmbitos do governo. O governo implementa processos, implementa projetos sem a estrutura necessária para que esses projetos funcionem a contento. Quer dizer, as ideias parecem que vão muito a frente da questão da estrutura completa. A gente coloca projetos em ação, vários anos sem as condições físicas para que as coisas possam acontecer, porque tudo é necessário que tenha uma estrutura física funcionando bem. Às vezes nós não temos carros, não temos motoristas para ir aos polos, em fim, são esses problemas que vejo como principais e que não são só da e-TeC, são problemas estruturais em todo segmento (professor **B**).*

Outro aspecto levantado pela maioria dos tutores e que também foi citado por boa parte dos professores, refere-se ao valor da bolsa paga aos tutores, tanto a distância quanto os que atuam nos polos presenciais. Entendem que o tutor deveria ser mais valorizado, levando em conta a responsabilidade que tem no acompanhamento do processo pedagógico dos estudantes.

*[...] com relação à remuneração penso que pela responsabilidade que o tutor presencial possui dentro de um Polo e pelo preparo que necessita para o atendimento que presta aos alunos o valor da bolsa poderia ser maior (tutor presencial **A**).*

Eu penso que os tutores deveriam ganhar melhor, porque estes estão direto com os alunos, estão na ponta resolvendo os problemas e

situações que surgem no desenvolvimento do curso. O tutor é o equilíbrio de trabalho entre professores e alunos, com isso penso que se estes fossem melhores remunerados os cursos teriam uma melhor qualidade (professor F).

Ao examinar o papel do tutor, Mendes (2013) faz uma análise crítica da constituição dessa função no contexto da EAD. A autora entende que o tutor atua de forma semelhante ao professor durante o funcionamento dos cursos e, por isso, identifica essa atuação como uma forma ainda maior de precarização do trabalho no campo educacional (p. 02).

5.3 Estrutura organizacional do Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil

Para analisar a estrutura organizacional do Curso Técnico em Administração, foi perguntado aos segmentos pesquisados como avaliavam a organização do curso (currículo, metodologias, formas de mediação, equipamentos) e o que seria necessário para melhorá-la.

Todos os professores entendem que o curso tem uma excelente organização de forma geral, ressaltando o excelente suporte da área da informática, o apoio pedagógico, a qualidade dos materiais didáticos e um ambiente de aprendizagem com muitas possibilidades.

Acho que o curso corresponde muito bem às nossas expectativas como professores, pois temos os recursos necessários. O sistema do ambiente de aprendizagem que nós utilizamos oferece várias possibilidades de intercâmbio com os alunos e entendo que nisso não deixa nada a desejar (professor B).

Com relação à organização do curso eu acho muito boa, eu venho de um curso de bacharelado em administração com ênfase em gestão de pessoas e olhando o currículo desse curso técnico se percebe que pode-se formar profissionais qualificados em menos tempo, com uma qualidade muito boa. É um currículo bem amplo e completo, o profissional sai pronto para o mercado de trabalho (professor C).

Pela minha experiência creio que a organização do curso é bastante positiva, sempre tive muito apoio e orientação por parte da coordenação do curso. Existem as capacitações para orientação de desenvolvimento das disciplinas, para operação qualificada no ambiente de aprendizagem. Temos um material através das apostilas de muita qualidade. Temos um bom suporte da supervisão pedagógica, do setor de informática (professor E).

Quanto aos aspectos que devem ser aperfeiçoados no curso, os professores apontaram a necessidade de um maior contato presencial com os alunos como um fator essencial. Acreditam que não se pode deixar de efetivar as aulas presenciais pela relevância desse encontro com os alunos, e que esta é determinante para um bom aproveitamento dos trabalhos. Uma opção citada pelos docentes foi a de aperfeiçoar o desenvolvimento da videoconferência, para que ela seja outra possibilidade efetiva de contato com os alunos nos polos.

Pode-se perceber que a redução do número de aulas presenciais no curso é devido a grande expansão do número de polos, combinada com a falta de estrutura do câmpus para deslocamento dos professores até os municípios.

[...]O que vejo que precisa melhorar é a questão do contato com o aluno, falta um pouco mais de investimento para o professor tenha um contato maior com o aluno, pois mesmo sendo a distância a parte presencial também é importante (professor C).

[...]Talvez o que acabou diminuindo e creio que é muito importante é a aula presencial, porque esse contato com o aluno melhora bastante os resultados. A gente percebeu isso na orientação de TCC, como mudou depois que conseguimos efetivar as aulas presenciais e entrarmos em contato mais próximos com os alunos (professor D).

[...]O que eu acho que deixa a desejar é a estrutura do câmpus. O câmpus apresenta problemas estruturais que dificultam o desenvolvimento melhor do curso (professor B).

Outro aspecto negativo que foi levantado pelos professores foi em relação ao acompanhamento dos alunos durante o curso, cerca de 06 (seis) professores entendem que o curso deixa a desejar nesta parte devido à falta de qualificação dos tutores para auxiliarem no desenvolvimento das disciplinas, e que isso também ficou mais evidente com a ampliação dos polos.

[...]O que acredito ser importante é uma melhor qualificação da tutoria, porque a tutoria no meu ponto de vista deveria ser da área específica do curso e poder auxiliar melhor os professores no desenvolvimento das disciplinas. Temos também uma boa estrutura de polos, onde temos todo o apoio das coordenadoras de polo. Então vejo que ainda deixamos a desejar no acompanhamento aos alunos, muito em função da falta de formação específica dos tutores a distância (professor E).

Em relação à percepção dos tutores quanto à organização do Curso Técnico em Administração do CAVG, percebe-se que estes evidenciam como positiva a estrutura do curso em uma análise ampla, mas destacam o acompanhamento aos alunos durante o curso, como um aspecto a ser revisto como se pode identificar nos recortes abaixo destacados.

*Em linhas gerais avalio como boa a estrutura geral do curso (tutor presencial **B**).*

*O curso de administração é um curso bem estruturado, com disciplinas que trabalham bem a questão de teoria e prática, com professores experientes, e com uma carga horária adequada (tutor a distância **A**).*

*[...] acredito que o que falta é uma maior rapidez no atendimento das dúvidas dos alunos, pois na educação a distância o aluno precisa se sentir seguro, amparado e esta segurança tem de ser dada principalmente pelo professor e tutores no atendimento as dúvidas (tutor a distância **B**).*

Observando as falas do diretor geral do CAVG, do coordenador da rede e-TeC/IFSul e das coordenadoras de polo pode-se perceber que estes avaliam que o Curso Técnico em Administração foi bem elaborado, possui um bom corpo docente, e um currículo adequado que é composto de disciplinas e conteúdos programáticos que cumprem muito bem o objetivo de um curso técnico.

*[...] o currículo do curso é muito bem elaborado e atende à necessidade de um curso técnico em administração (diretor **CAVG**).*

*Aprovo as metodologias utilizadas e reforço a importância dos encontros presenciais. Os trabalhos incentivam a participação e discussão dos conteúdos, as provas online dão um retorno rápido e uma dinâmica ao andamento das disciplinas. As disciplinas são diversificadas dando uma ampla visão do mundo do trabalho (coordenadora de polo **D**).*

*Currículo do curso é adequado. Sentimos falta de mais contato com os professores tanto presencial quanto por videoaula ou webconferência (coordenadora de polo **E**).*

De acordo com os depoimentos das coordenadoras de polo acima destacadas, percebe-se que todas salientam a importância de um melhor contato entre professores e alunos, pois entendem que essa aproximação contribui muito para o melhor andamento das disciplinas. Aspecto esse que

também foi destacado pelo diretor ao evidenciar a relevância das aulas presenciais.

*Quanto às metodologias, vejo que o curso de administração tem uma facilidade de ser e sua maioria teórico, a exigência da aula prática como temos em outros cursos, como por exemplo em agroindústria e biocombustíveis, o de administração me parece mais simples. Em que pese eu entender que da mesma forma que os outros precisam muito de aula prática, o de administração também precisa de aula presencial (diretor **CAVG**).*

Pode-se também destacar nas respostas do diretor do CAVG, que um ponto que deve ser melhorado nos cursos EaD do campus é a parte de acompanhamento aos alunos durante o desenvolvimento das disciplinas, e nesse caso surge novamente a qualificação e capacitação dos tutores como determinante para o aperfeiçoamento desse processo. O diretor entende que a mediação efetivada nos cursos precisa melhorar, pois é primordial que a comunicação com os alunos proceda de forma mais rápida e consistente.

*Eu acho que tem bastante coisa a ser melhorada nessa mediação pedagógica, efetivamente eu acho que é onde o EaD está com sua maior necessidade. Eu brinco que o aluno a distância quando ele entrar no sistema e tentar fazer alguma atividade, surgindo alguma dúvida ele irá postar, e eu gostaria que essa mensagem fosse respondida na hora. Hoje a gente sabe aí com as redes sociais que tem pessoas que passam ligadas e dizendo tudo que fazem a todo o momento. Então eu não admito que se tenha modalidade a distância e o aluno poste uma dúvida e esta seja respondida um ou dois dias depois. Nesse trabalho acho fundamental a figura do tutor, pois ele é o maior responsável para que se tenha ao longo do dia e a noite a efetivação dos questionamentos e fazendo os devidos encaminhamentos. Então acho que precisamos fazer um trabalho mais forte nessa formação pedagógica dos tutores, para que possam estar realmente aptos a efetivarem o seu trabalho (diretor **CAVG**).*

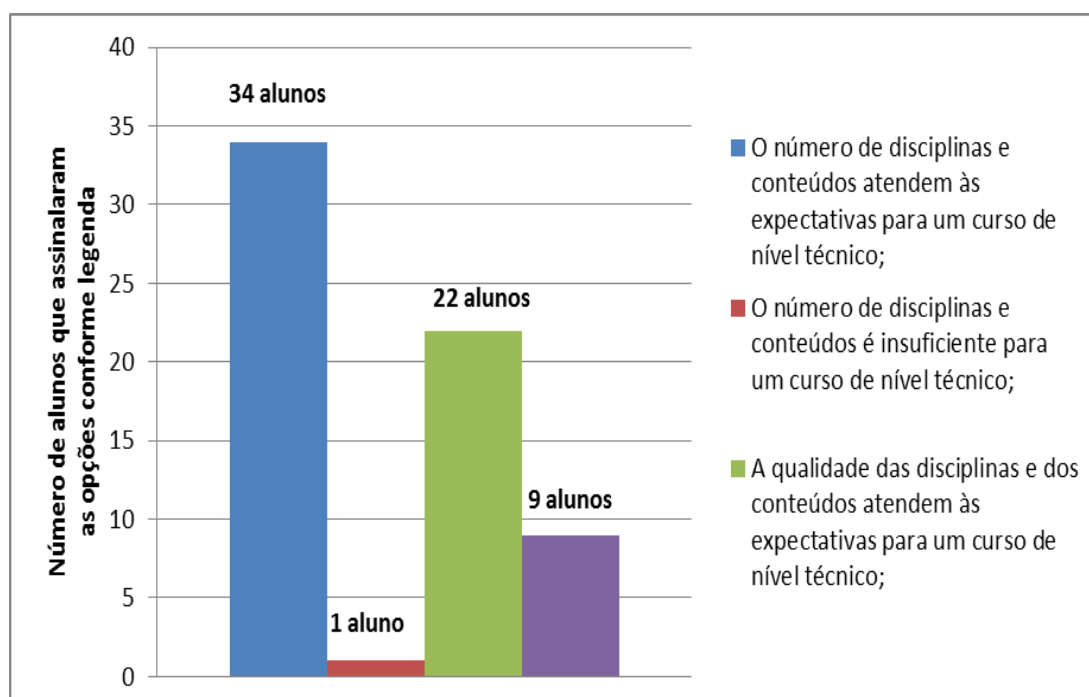
Analisando o segmento dos professores, dos tutores presenciais e a distância, das coordenadoras de polo, do coordenador da rede no IFSul e do diretor do CAVG percebe-se uma similaridade em suas percepções quanto à organização do curso. Os segmentos evidenciam como positiva a estrutura do curso de forma geral, mas identificam a realização dos encontros presenciais e um melhor acompanhamento aos alunos durante o curso, como os principais fatores a serem reorientados.

A aproximação das respostas dos sujeitos da pesquisa de diferentes segmentos também pode ser identificada quando analisada a apreciação dos

alunos em relação à organização do curso. Observando os resultados percebe-se que a grande maioria dos alunos avalia o curso de forma positiva e que os principais pontos negativos do curso são o acompanhamento por parte de professores e tutores às atividades e a redução da oferta de aulas presenciais nos municípios.

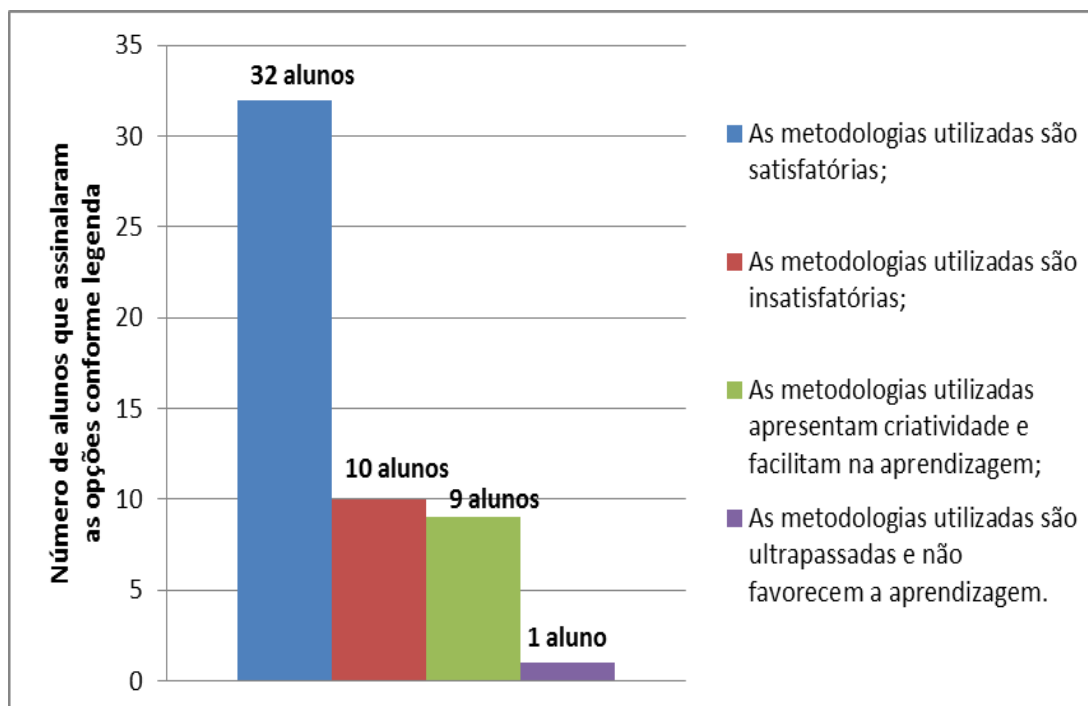
Os alunos foram questionados primeiramente em relação ao currículo do curso, buscando captar as suas percepções quanto ao número de disciplinas e conteúdos ministrados e sua qualidade. Dos 52 (cinquenta e dois) alunos que participaram da pesquisa, 34 (trinta e quatro) alunos assinalaram que o número de disciplinas e conteúdos atendia as expectativas para um curso de nível técnico e 22 (vinte e dois) alunos apontaram que a qualidade das disciplinas e dos conteúdos atendia as expectativas para um curso de nível técnico. Sendo que apenas 01 (um) aluno assinalou que o número de disciplinas e conteúdos era insuficiente e 09 (nove) alunos apontaram que a qualidade das disciplinas e conteúdos também era insuficiente. Isso evidencia que apenas 10 (dez) alunos avaliaram o curso de forma negativa, enquanto se obteve 56 (cinquenta e seis) apontamentos positivos diante do total de 66 (sessenta e seis) respostas a essa questão, como se pode perceber no gráfico abaixo:

GRÁFICO 05 - Quanto ao currículo do curso, os alunos percebem que:



O segundo questionamento que foi realizado aos alunos referiu-se às metodologias utilizadas pelos professores no desenvolvimento das disciplinas. Percebe-se através do gráfico abaixo, que dos 52 (cinquenta e dois) alunos que participaram da pesquisa, 01 (um) aluno respondeu que as metodologias utilizadas são ultrapassadas e não favorecem a aprendizagem; 10 (dez) destacaram que as metodologias são insatisfatórias; 09 (nove) apontaram que as metodologias apresentam criatividade e facilitam na aprendizagem e 32 (trinta e dois) alunos pensam que as metodologias são satisfatórias.

GRÁFICO 06 - Quanto à avaliação sobre as metodologias utilizadas pelos professores no desenvolvimento das disciplinas, os alunos responderam que:



Através dos gráficos podem-se identificar alguns pontos. O primeiro deles é que a maioria dos alunos tem uma percepção positiva diante das metodologias desenvolvidas pelos professores durante o curso, cerca de 62% avaliam como satisfatórias e 17% como criativas e que facilitam a aprendizagem, o que totaliza 79% das respostas. Outro aspecto que pode ser destacado é que apenas 01 (um) aluno entende que as metodologias são ultrapassadas e não favorecem a aprendizagem, que era a opção mais

desfavorável que estes tinham disponível para evidenciar sua inconformidade com o trabalho efetivado durante as disciplinas. O fato de que a maioria dos alunos apontou as metodologias como satisfatórias, permite entender que o curso está sendo desenvolvido dentro do esperado, mas que pouco surpreende os alunos, o que pode ser visto como um fator desfavorável para um curso que é desenvolvido na modalidade a distância, ou seja, os cursos implementados através da EaD devem primar pela criatividade e interatividade dos processos através do uso das diferentes possibilidades que as tecnologias proporcionam e com isso tornar essa modalidade, que depende muito da autodisciplina do aluno, mais instigante para evitar a evasão e melhorar o aproveitamento dos estudos.

Mattar (2009) faz referência à necessidade e complexidade da interatividade nos cursos EaD ao afirmar que

Não é, de qualquer maneira, automático o vínculo entre EaD e interatividade. A interatividade não ocorre sozinha, precisa ser planejada, o que implica investimentos, tempo e, principalmente, treinamento. É preciso pensar em professores treinados e capacitados. Em um nível mais amplo, também em currículos criativos e flexíveis. E, em um nível ainda mais amplo, em uma nova forma de gestão das instituições de ensino (p.118).

A última pergunta aos alunos referente à organização do curso questionava quais os aspectos positivos e negativos que estes evidenciaram ao longo do curso em termos gerais. Os gráficos abaixo mostram quais foram os apontamentos positivos primeiramente, e posteriormente as assinalações negativas.

GRÁFICO 07. Quanto aos aspectos positivos do curso, os alunos destacaram:

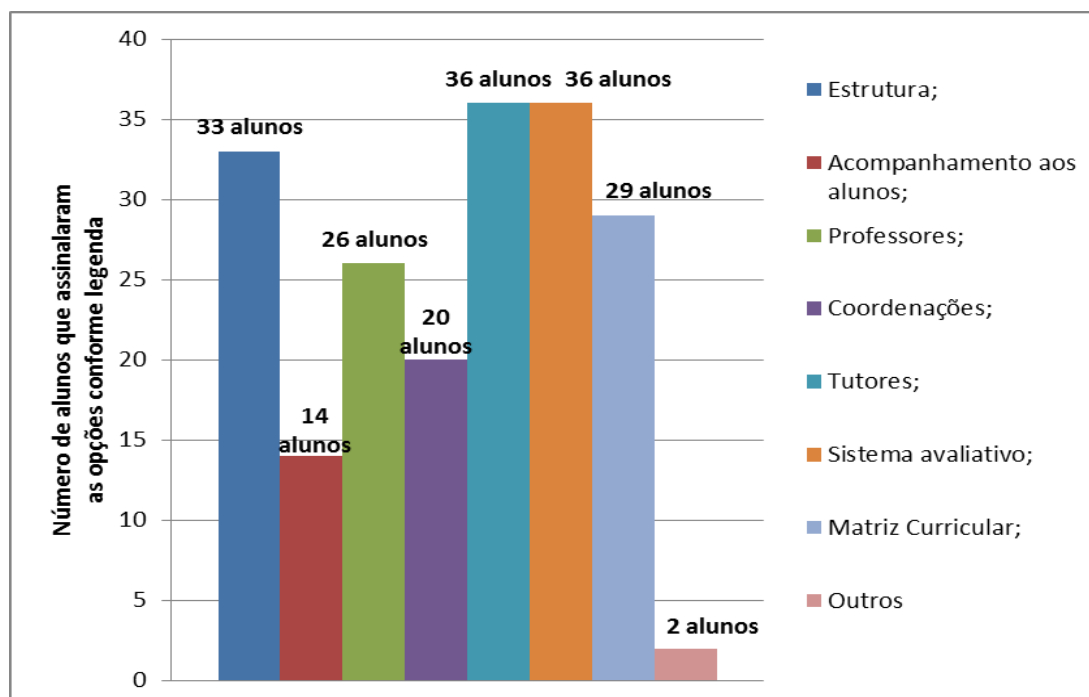
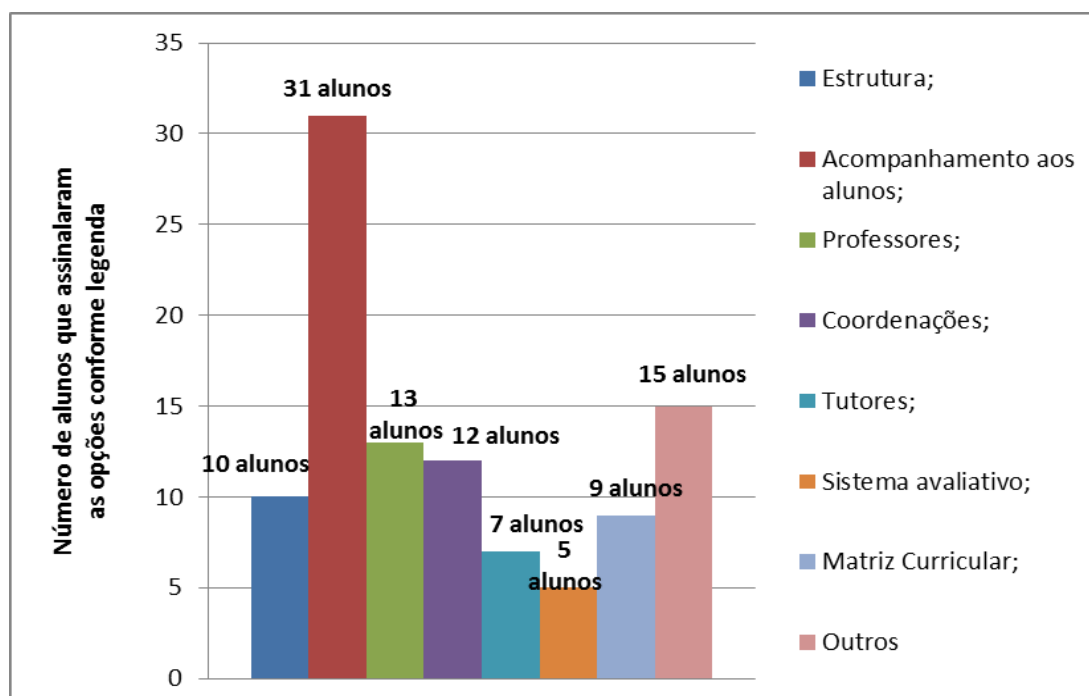


GRÁFICO 08 - Quanto aos aspectos negativos do curso, os alunos citaram:



Evidencia-se, ao analisar os gráficos acima, uma variação dos itens assinalados como positivos, sendo os três mais destacados: a estrutura do

curso com 33 (trinta e três) apontamentos, o sistema avaliativo e a tutoria com 36 (trinta e seis) escolhas cada um. Em relação aos aspectos negativos é relevante o número de respostas no item acompanhamento de alunos e em segundo lugar o item outros, onde os alunos assinalaram a necessidade de uma maior quantidade de aulas presenciais no desenvolvimento das disciplinas. É importante salientar que estes dois fatores citados como negativos pelos alunos, foram também os pontos evidenciados pelos outros segmentos como aspectos que devem ser melhorados.

A relevância do acompanhamento aos alunos durante o desenvolvimento dos conteúdos pode ser entendida a partir das mudanças no papel e funções do professor destacadas por Teles (2009). O autor referencia um estudo em que aborda as responsabilidades pedagógicas do professor na EAD, onde são destacados dez atos pedagógicos como relevantes para um bom desempenho de aprendizagem em uma disciplina nesta modalidade, seriam eles:

1. Dar instrução direta.
2. Realizar perguntas diretas.
3. Fazer referências a modelos ou exemplos.
4. Dar conselhos ou oferecer sugestões.
5. Promover auto-reflexão no estudante.
6. Guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informação.
7. Sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias.
8. Oferecer *feedback* e congratulações pelas contribuições na discussão on-line.
9. Atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas.
10. Além desses atos, é importante também acrescentar a ação de 'costurar' comentários com o objetivo de criar um único resumo e redirecionar a discussão com os estudantes para os eixos centrais mais importantes do tema.

Diante da amplitude do trabalho do professor, pode-se perceber que se esse estiver combinado a um grande número de alunos e à falta de qualificação dos tutores para o apoio necessário, fatores esses evidenciados nas entrevistas dos professores, dificilmente os alunos terão o acompanhamento desejado durante as atividades, pois os professores estarão sobrecarregados com a demanda de trabalho e os tutores não terão os conhecimentos para sanar as dúvidas e dar o suporte ideal para o bom andamento das atividades.

Quanto à demanda pela realização de mais aulas presenciais, entende-se que isso decorre de alguns fatores mais evidentes, tais como, a dificuldade dos alunos em organizar seus estudos sozinhos e encontrar as fontes de informações necessárias, pois para isto é necessário autonomia e autodisciplina e, como se sabe o ensino básico não fornece os mecanismos suficientes para o processo de autonomia; além disso, acredita-se que nesta etapa os estudantes não estejam plenamente aptos intelectual e afetivamente para realizar o trabalho de forma solitária. Portanto, o contato pessoal com os professores e colegas é importante, tanto do ponto de vista intelectual e acadêmico, quanto pessoal. É compreensível que um aluno que até o ensino médio teve um modelo de educação presencial, revele algumas necessidades e demandas que não são plenamente satisfeitas em um curso totalmente a distância.

Um estudo apresentado por Oliveira (2007) analisa a relevância dos encontros presenciais (EP) nos cursos desenvolvidos na modalidade a distância. As observações e relatos da autora resultam de uma pesquisa de seis anos de duração em cursos de nível superior e também de cursos de curta duração, ambos em instituições públicas e privadas. O objetivo deste estudo foi de ofertar subsídios ao “planejamento/desenvolvimento de encontros presenciais, bem como à opção consciente de sua utilização ou não, dentro do processo pedagógico adotado pela instituição gestora do curso” (OLIVEIRA, 2007, p.01).

Oliveira (2007) faz observações relevantes sobre a importância dos encontros presenciais (EPs) e como estes estão sendo desenvolvidos ao referindo-se que

Apesar de não constituir propriamente uma ferramenta, no sentido estrito do termo, o encontro presencial (EP) pode ser assim considerado no sentido metafórico, já que é um meio pelo qual os diferentes atores de um curso a distância podem estabelecer interações síncronas e presenciais. Contudo, o que ainda se vê abundantemente em EPs é a repetição de procedimentos do ensino convencional, pois essa modalidade de reunião pedagógica, parece-nos, ainda não encontrou a especificidade própria do meio educacional no qual se insere, principalmente porque a cultura de educação a distância no Brasil ainda está em formação (p.01).

E fortalece tal afirmação evidenciando que

Um encontro presencial é um espaço de interação alteritária e epifânica, e não uma aula convencional. Embora tenhamos a tendência de encará-lo dessa forma, o chamado “encontro presencial” não é uma aula, e não é nele que ocorre a maioria das atividades de um curso a distância. Portanto, não se planeja um EP como se planeja uma aula presencial, nem se deve esperar dele os mesmos efeitos. Há aspectos mais profundos a serem considerados, tais como a interação face a face entre os participantes do evento e, em especial, entre os colegas aprendentes (TARDIFF & LESSARD, 2005). Nesse momento, a presencialidade concreta introduz novos elementos na aprendizagem realizada virtualmente, interferindo diretamente na qualidade das aprendizagens, e, embora a figura do professor/tutor tenda a tornar-se mais forte em determinados momentos, como no destinado a dirimir dúvidas de conteúdo que não foram sanadas via *web*, os discentes esperam que as interações entre eles sejam o foco principal, principalmente para reforçar neles mesmos o sentimento de pertença, enfraquecido de alguma forma pela modalidade virtual (BALBÉ, 2006, p.02)

A autora identifica que a aula presencial pode ser determinante para um melhor andamento dos trabalhos virtuais, principalmente quando os alunos não estão familiarizados com o ambiente de aprendizagem e ainda possuem dificuldades na área da informática.

Desse modo, lacunas que continuariam abertas caso o estudo permanecesse individual ou limitado apenas à interação eletronicamente mediada, tendem a ser preenchidas no momento de interação presencial, do mesmo modo que percepções aparentemente completas de determinados aspectos do conteúdo podem ser redescobertas pela agregação de outros pontos de vista compartilhados durante um EP. A partir de um primeiro encontro presencial, quem ainda “tem o pé fincado” nessa noção interativa consegue ir substituindo-a aos poucos pela virtualidade e realizando a interação virtual com mais conforto (p.03).

Após destacar que um encontro presencial não pode ser elaborado e efetivado com a similaridade de uma aula convencional, Oliveira (2007) apresenta alguns fatores como determinantes para o planejamento e desenvolvimento de um EP, tais como a “quantidade de encontros que haverá ao longo do curso; a gradação das dificuldades encontradas no conteúdo do mesmo; a proficiência tecnológica apresentada pelos participantes; e ser ou não um encontro unidisciplinar” (p.03). E ainda aponta um exemplo de uma boa sequência para as atividades de um encontro presencial, onde neste conteria:

a) início com uma rotina de apresentação / integração dos participantes, com modificações do primeiro para o último encontro, já que se supõe um aprofundamento das interações pessoais ao longo do curso; b) exposição dialogada ou exercícios em grupo para dirimir

dúvidas e integrar conteúdos trabalhados a distância; c) atividade grupal para aprofundamento de aspectos mais relevantes, com troca de informações e pontos de vista entre os grupos e exposição oral de resultados; d) prática de rotinas que não são passíveis de execução a distância; e) atividade de avaliação, seja individualmente ou em grupo, variando-se a modalidade de um encontro para o outro, para evitar a monotonia; f) encontro com especialistas da área ou com outras turmas remotas, para pequenas palestras, painéis de discussão, seminários e simpósios, de modo a apresentar outras visões do conteúdo que não a dos elaboradores do curso; g) atividade final de confraternização entre os participantes, para garantir a remotivação para o estudo e a melhoria das tarefas interativas realizadas a distância (p.04).

Oliveira (2007) ainda apresenta em suas considerações finais do estudo a importância da participação de todos os segmentos na elaboração dos encontros presenciais, onde esta afirma que “a autoria e a construção de sentidos, dessa forma, integravam o planejamento, fazendo com que ele se tornasse, ao mesmo tempo, um produto da equipe e um objetivo para a equipe como um todo” (p.10).

Analisando as contribuições do estudo desenvolvido por Oliveira (2007), pode-se compreender melhor a grande relevância das aulas presenciais destacada por todos os segmentos durante a realização das entrevistas e questionários. Percebe-se que os ganhos com os encontros presenciais são consideráveis, tanto para um melhor aproveitamento dos conteúdos desenvolvidos, como também para um acréscimo de cunho coletivo e social que este pode proporcionar como frisa a autora ao apontar que

...embora convencionalmente não se dê ao encontro presencial o mesmo *status* das ferramentas de interação eletronicamente mediadas, pudemos constatar que sua utilização adequada eleva-o ao patamar de catalisador, contribuindo para a coordenação de ações e potencialização das interações entre os segmentos que compõem cursos virtuais, bem como entre as pessoas, fazendo com que se redescubram como sujeitos umas para as outras, reforçando sua própria identidade pela aceitação/convivência com as diferenças (p.10).

5.4 Preparação dos alunos para o mercado de trabalho

Atualmente, a educação profissional está sendo oferecida formalmente através de instituições públicas ou privadas, seja como oferta regular, seja por meio de programas e cursos, alguns contando com apoio financeiro dos

governos e outros com apoio de empresários interessados na qualificação de mão de obra. Percebe-se que, a despeito das oscilações, rupturas, instabilidades evidenciadas ao longo da trajetória da educação profissional, este é um momento de expansão da oferta, notadamente para atender a diversificação e o aumento do nível de exigência das atividades laborais.

As políticas públicas para o ensino profissional abrangem a formação inicial e continuada de trabalhadores, vinculada ou não ao ensino regular, sendo que em alguns casos prescinde da exigência de escolarização. Abrange a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Os cursos e programas voltados para a formação inicial e continuada atuam na capacitação, no aperfeiçoamento, na especialização e na atualização de trabalhadores de todos os níveis de escolaridade e objetivam segundo o Art. 3º do Decreto 5.154/2004 o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”.

A educação profissional técnica de nível médio tem o objetivo de articular-se com o ensino médio e é ofertada de acordo com o Art.4º do Decreto 5.154/2004 nas formas: integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio.

A oferta dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos tecnológicos de graduação é organizada e orientada pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, respectivamente.

O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos foi desenvolvido pelo MEC para cumprir também

...uma função indutora ao destacar novas ofertas em nichos tecnológicos, culturais, ambientais e produtivos, propiciando uma formação técnica contextualizada com os arranjos socioprodutivos locais, gerando novo significado para formação, em nível médio, do jovem brasileiro (BRASIL,CNCT, 2010).

O Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia visa estar em

...sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual. Configurado, deste modo, na perspectiva de formar profissionais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades em determinado eixo tecnológico e com capacidade para

utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (BRASIL, CNCST, 2010).

Ambos os catálogos buscam orientar, através dos eixos-tecnológicos, o desenvolvimento de cursos que atendam as demandas do desenvolvimento econômico do país. Com isso, visam ofertar cursos que oportunizem aos seus formandos a inserção no mercado de trabalho.

Tratando especialmente das instituições federais, se percebe que estas aderiram às políticas do governo federal e são responsáveis pela materialização das estratégias de ampliação e diversificação da oferta da educação profissional. Acredita-se que as concepções e práticas governamentais atuais, ainda que possam ser questionadas em alguns de seus aspectos, notadamente quanto à forte vinculação ao mercado e ao atendimento as demandas empresariais, diferem das perspectivas neoliberais mais conservadoras que marcaram a gestão pública dos anos 1990. É perceptível a presença do Estado na tomada de decisões e no provimento da educação profissional com efeitos sociais que devem ser considerados.

O ensino profissionalizante tem uma função relevante no desenvolvimento da cidadania do país. Esta modalidade de ensino durante ao longo da história do Brasil foi voltada para as classes menos favorecidas da população. Atualmente, apesar das modificações consideradas no modelo da sociedade brasileira, a rede federal de ensino profissional permanece sendo uma referência para as pessoas que precisam do auxílio do Estado para terem acesso à escolarização e buscarem, com isso, melhores oportunidades de vida.

Buscando analisar a preparação ofertada pelo Curso Técnico em Administração do CAVG/Rede e-Tec para que os alunos atuem no mercado de trabalho, foi questionado a todos os sujeitos participantes da pesquisa se o curso proporciona conhecimentos suficientes para que seus egressos enfrentem o mercado de trabalho com êxito.

Analisando primeiramente as falas do diretor geral do CAVG e do coordenador geral da rede e-Tec no IFSul, percebe-se que ambos entendem que o curso possibilita que os seus egressos adentrem no mercado com a

devida formação e os conhecimentos necessários, em que pese ambos salientarem que estes terão a necessidade de um período de adaptação no dia a dia da atuação profissional, em outras palavras, significa dizer que a imersão no lócus da atividade profissional é que irá, de fato, permitir ao egresso o conhecimento das demandas, necessidades e dificuldades que deverão ser enfrentadas e resolvidas, o que, segundo o coordenador e-TeC/IFSul é o normal para a maioria dos cursos.

Acredito que o curso tem uma organização e uma carga de conteúdos muito boa, com isso creio que os alunos que se dedicarem ao aprendizado estarão aptos a enfrentar o mercado, faltando é claro uma maior vivência como o que ocorre com qualquer recém-formado (coordenador e-TeC/IFSul).

Essa necessidade de uma maior experiência no campo de atuação para poder desempenhar a contento a sua atividade profissional, também é identificada pelos demais segmentos. Todos os tutores que participaram da pesquisa acreditam que o curso agrega muito aos alunos e possibilita que estes estejam aptos para a inserção no mercado, mas também pensam que seria oportuna uma maior realização de atividades práticas para evidenciar o dia a dia das diferentes organizações.

Das 06 (seis) coordenadoras de polo que participam da pesquisa, duas delas entendem que falta exatamente uma maior quantidade de prática para o curso, mas a maioria, 04 (quatro) coordenadoras avaliam que o curso realmente prepara os alunos para atuar no mercado de trabalho.

Entendo que sim, pois todos os que já se formaram e já estavam trabalhando, nos dizem que o curso melhorou, e muito, a atuação deles na empresa (coordenadora de polo E).

No segmento dos docentes, identifica-se que todos os professores entendem que o curso proporciona as condições necessárias para que seus alunos exerçam as atividades profissionais da sua área, e que isso, inclusive, já está sendo evidenciado pelos depoimentos dos egressos e no retorno dos estágios, que de acordo com projeto do curso não é obrigatório.

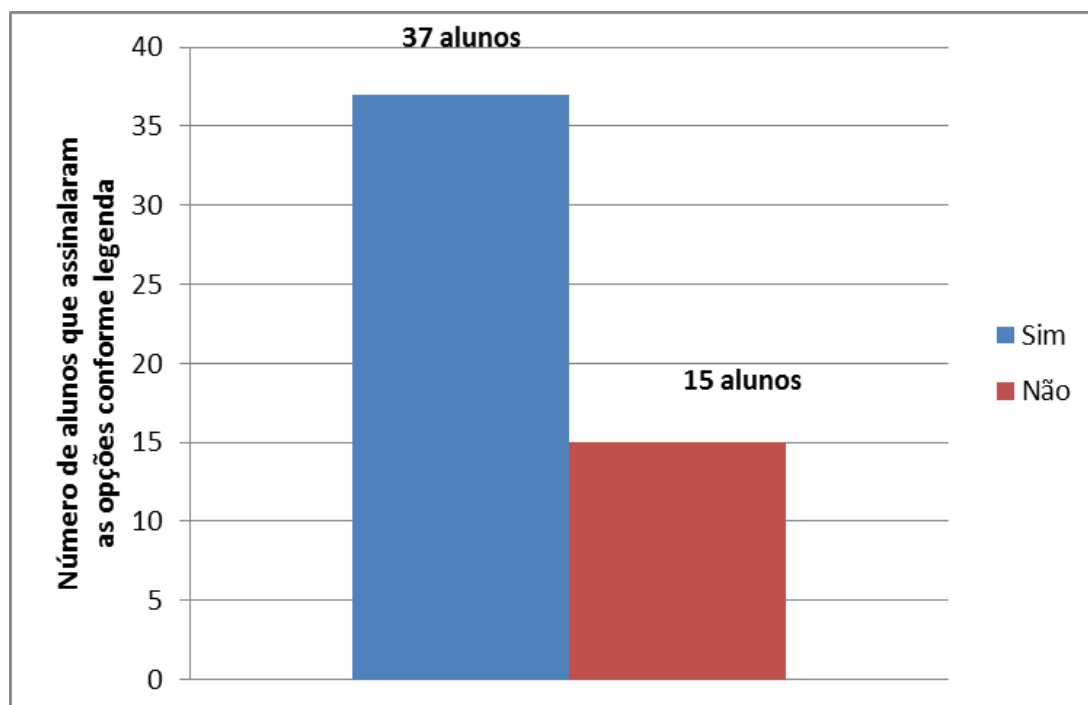
Proporciona. Eu acredito porque isso se vê no retorno dos estágios, agora mesmo tive contato com a turma de formandos de Santa Vitória e muitos estavam solicitando os diplomas para comprovar no seu trabalho, ou seja, muitos já estão atuando na área em que se

formaram. Com isso eu acredito que eles ficam prontos sim para entrarem no mercado de trabalho (professor C).

É relevante salientar esse ponto destacado com maior veemência pelos tutores e pelas coordenadoras de polo que é a necessidade de uma maior efetividade das aulas práticas para o Curso Técnico em Administração do CAVG. Mesmo sem a obrigatoriedade da realização do estágio, a legislação prevê que no projeto curricular dos cursos técnicos conste um percentual de aulas práticas. Na matriz curricular do PPC do Curso Técnico em Administração são previstas aulas práticas na grande maioria das disciplinas, que contabilizam 200 horas de um total de 1125 horas, ou seja, 17,8 % do total de horas do curso. O que se deve destacar é o que está sendo desenvolvido nessas horas previstas como aulas práticas, pois de acordo com os depoimentos evidenciados no estudo, não estão suprimindo as necessidades e com isso estão deixando de cumprir a contento um fator que é de extrema importância para um curso que vislumbra a preparação dos alunos para a inserção e atuação no campo de trabalho.

No questionamento aos egressos em relação à sua avaliação da preparação ofertada pelo curso para a atuação no mercado de trabalho, obteve-se, dos 52 (cinquenta e dois) alunos que responderam a pesquisa, 14 (quatorze) afirmaram que o curso não proporciona conhecimentos suficientes para a inserção no mercado de trabalho, o que representa 27% das respostas, e 37 (trinta e sete) responderam que o curso proporciona conhecimentos suficientes para o mercado de trabalho, contabilizando 73% do total de alunos que responderam a questão como se pode identificar no gráfico abaixo.

GRÁFICO 09 - Quanto ao curso proporcionar conhecimentos suficientes para a atuação no mercado de trabalho, os alunos entenderam que:



As respostas acima permitem destacar que o principal objetivo que motivou os alunos a ingressarem no curso foi alcançado, pois a maioria destes, 49 (quarenta e nove) dos egressos destacou que foi a busca pela qualificação profissional e, em sua maioria, acreditam que o curso cumpre com esta tarefa, pois se sentem preparados para a atuação no mercado de trabalho. Entretanto, é preciso destacar a fragilidade das práticas ao longo do curso, uma vez que não há orientações e acompanhamentos sistemáticos relacionados a vivências no campo de trabalho, nem mesmo um estágio curricular obrigatório, dificultando a necessária conexão entre os estudos teóricos e a realidade do campo laboral.

Além disso, salienta-se que o curso prioriza as informações e os conhecimentos necessários ao desempenho profissional no campo específico da Administração e disponibiliza poucos espaços para o desenvolvimento de conteúdos e disciplinas que possam agregar a uma formação mais ampla dos sujeitos. Evidencia-se que é necessário criar alternativas para modificar esse cenário que há muito tempo vem sendo predominante na educação profissional

e percebe-se que há a necessidade de cursos profissionalizantes que atuem para além das demandas do mercado, que trabalhem para a formação de profissionais que possam também ser pessoas melhores, contribuindo para modificar as suas condições sociais, suas relações e atuação na sociedade, favorecendo a construção de um novo projeto de nação, menos desigual.

5.5 Contribuição do Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil para o desenvolvimento econômico e social dos municípios

Os cursos técnicos historicamente surgiram e continuam sendo desenvolvidos visando suprir demandas necessárias para as diferentes áreas do mercado, mas além dessa prerrogativa, entende-se que os cursos técnicos devem exercer um importante papel social nos locais onde são desenvolvidos, pois são responsáveis pela educação de uma boa parte da população. Nessa perspectiva, se torna necessário analisar os efeitos sociais que estão sendo produzidos por essa modalidade específica da educação nacional.

Nesta linha de indagação, Grabowski e Ribeiro (2010) constataam que

Desde 1990, a educação profissional no Brasil tem ocupado um lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e no trabalho. As políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção (p. 271).

E complementam que

De uma forma geral, a educação profissional tem servido para preparar mão de obra (qualificação da força de trabalho) para as relações de produção capitalistas vigentes no Brasil. Predominou, ao longo da história, uma finalidade instrumental, operacional, qual seja, que o trabalhador fosse capaz de executar as funções reservadas para ele de forma mecânica e tecnicista. Essa função delegada ao então denominado ensino profissionalizante (ensino técnico) é resultado de uma sociedade estruturada de forma dual: proprietários dos meios de produção, detentores do capital e, trabalhadores, donos de sua força de trabalho a ser transformada em mercadoria de venda e produção (p. 277)

Não se quer dizer que a inserção no mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico devam ser desconsiderados, pois é importante

crescer economicamente de forma individual e coletiva. Todo cidadão têm o direito de ser produtivo e através de seu trabalho alcançar uma considerável qualidade de vida. Nenhuma nação consegue manter seu povo em condições dignas de existência, sem ter recursos para atender as necessidades humanas básicas e inegavelmente uma das condições que permitem a dignidade humana é o acesso ao trabalho.

O objetivo é se perceber que com o modelo de educação historicamente desenvolvido pelas concepções capitalistas, o que se dissemina é a exploração do trabalho humano e a desigualdade social, onde a maioria da população é preparada para enriquecer uma parcela minoritária da sociedade. Esta lógica, como se sabe, é incentivada pelas grandes corporações empresariais e por instituições internacionais que regulam, controlam e reproduzem o modelo neoliberal em escala mundial.

Fazendo referência ao importante papel da educação no enfrentamento dessa realidade, Ciavatta (2010) aponta que

Historicamente, nas sociedades capitalistas as atividades empresariais incluem a exploração do trabalho e a negação de direitos básicos do trabalhador. A educação cabe formar segundo valores e comportamentos, para o exercício da cidadania, que implica deveres e direitos, entre os quais os meios suficientes para uma vida digna (p.169).

O autor salienta ainda a flagrante diferença entre os objetivos do capitalismo empresarial e os objetivos educacionais, destacando que estas diferenças não podem ser desconsideradas na formulação de políticas e na gestão da educação.

A produção capitalista tem uma lógica própria que difere da lógica da educação. Há uma contradição entre a *lógica da produção capitalista*, que tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que se deve realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A lógica da educação tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo de aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito a sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania (CIAVATTA, 2010, p. 169).

Grabowski e Ribeiro (2010) considerando a necessidade de um ensino profissional com mais amplitude na sua essência, afirmam que

...urge conceber ainda a educação profissional, na perspectiva estratégica de política, como fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, de geração de trabalho e renda, dentre outras dimensões de natureza pedagógica, social e epistemológica. Neste último campo, o epistemológico, trata-se de construção do conhecimento como trabalho não meramente técnico, mas científico e cultural. Na social, a estratégia política realça as relações conflituosas que são responsáveis pela produção e apropriação dos conhecimentos. Na dimensão pedagógica, objetiva formar e educar cidadãos e profissionais com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica (p.279).

Diante disso, entende-se que é fundamental que o ensino profissionalizante contribua para o desenvolvimento econômico, mas também social do país, objetivando a construção de uma nação com uma economia sólida e próspera e, principalmente, com a formação de cidadãos que mais do que apenas inserirem-se no mercado de trabalho, sejam capazes de questionar, discutir e inovar nas diferentes funções que desempenham e, com isso possam vislumbrar a possibilidade de trabalhar para o desenvolvimento de um país com maior justiça social e menos desigual.

Com o intuito de analisar as contribuições do curso às localidades onde este teve sua primeira ofertada no estado do RS, efetivou-se a seguinte pergunta na entrevista para professores, tutores a distância e presencial, coordenadoras de polo, ao coordenador da rede e-TeC/IFSul e ao diretor do CAVG: *Considerando os seus conhecimentos sobre a realidade dos alunos através das aulas e outros contatos, qual a sua opinião em relação a possível contribuição deste curso no desenvolvimento econômico e social dos municípios onde estão instalados os polos?*

Analisando primeiramente o depoimento do coordenador da rede e-Tec no IFSul, percebe-se que este salienta que os benefícios econômicos e sociais ofertados pelos cursos técnicos EaD às cidades distantes dos grandes centros são os principais aspectos favoráveis dessa modalidade de ensino.

Acho que isso é o grande ponto positivo da educação a distância a nível nacional, pois com a educação a distância se consegue levar o ensino a lugares que dificilmente teriam uma instituição pública ofertando ensino técnico ou superior, então com a educação as distâncias várias dessas pessoas que buscarem essa qualificação

ficarão em suas cidades e com certeza contribuirão para o desenvolvimento econômico e social de seus municípios. Creio que a relação de benefícios para cidades que buscam esses cursos é bastante favorável. E percebemos isso com a grande demanda de prefeituras que entram em contato com o instituto para buscarem a ofertas dos nossos cursos em suas cidades (coordenador e-TeC/IFSul).

O coordenador da rede salienta a grande procura pelos cursos por parte dos municípios, como um aspecto determinante para se chegar a uma avaliação positiva quanto à contribuição deste ao desenvolvimento social e econômico das cidades, fator esse que também é evidenciado pelo diretor do CAVG.

*Puxa vida, eu visitei cidades em que o prefeito nos recebeu para pedir encarecidamente que se mantenham a oferta de vagas, e eu não tinha essa visão da intensidade da necessidade que os municípios pequenos tem de ter formação técnica para alavancar o seu desenvolvimento social. Como a gente vive em um grande município, com vagas que sobram, a oferta de vagas na cidade é maior do que o número de candidatos que procuram essas vagas, a gente não sente esse problema, pois temos inclusive a abundância de mão de obra, temos muito técnico aqui. Agora na cidade pequena é completamente diferente, não tem mão de obra técnica. Nós em um polo que visitamos constatamos que haviam funcionários de uma empresa, uma granja, que se deslocavam 40 km até o polo, já trabalham no setor de pessoal da empresa, no setor administrativo, e não tinham a formação técnica em administração. E estão fazendo o curso para poder dar uma resposta melhor para empresa e a empresa esta facilitando tudo para que eles concluam o curso. Ou seja, de fato essa modalidade e a oferta desse curso nas cidades significam bastante para a comunidade local em termos de desenvolvimento social e desenvolvimento das pessoas, não vamos apenas falar na questão econômica do município, mas também na questão do bem estar das pessoas, na remuneração e só a realização pessoal, que pra mim faz parte de uma das missões da educação. Então com certeza o curso acrescenta ao desenvolvimento econômico e social das cidades (diretor **CAVG**).*

As palavras do diretor do CAVG destacam tanto as contribuições em termos econômicos para os municípios, citando inclusive um exemplo específico de uma organização que se beneficia através do desenvolvimento do Curso Técnico em Administração, onde efetiva a qualificação de seus funcionários para a área administrativa da empresa, como também evidencia os impactos sociais que o curso promove, valorizando o fato de que essa formação pode acrescentar em termos de qualidade de vida para seus egressos, em função de melhores condições financeiras adquiridas e em termos de realização pessoal e profissional.

Na abordagem ao segmento das coordenadoras de polo, percebe-se também um entendimento de que o Curso Técnico em Administração impacta de forma relevante para o desenvolvimento das localidades.

*Tudo o que se se faz em investimento em educação, com certeza, tem um reflexo muito importante no desenvolvimento de uma sociedade. No caso de Canguçu, a repercussão foi uma boa, isso se comprova pelo grande número de pessoas que nos procuram interessados em realizar o curso (coordenadora de polo **B**).*

*A qualificação profissional assim como o conhecimento erudito proveniente da educação de qualidade é válido em todas as comunidades, sendo gerador de melhor qualidade de vida e convívio social (coordenadora de polo **D**).*

A análise de que o investimento em educação contribui para o crescimento individual e coletivo também é salientada pelos tutores presenciais e a distância, como pode ser exemplificado através depoimento da *tutora a distância **B***.

*Eu acredito muito na educação como forma de desenvolver pessoas e aonde você consegue desenvolver pessoas você também desenvolve lugares (tutora a distância **B**).*

Estes ainda apontam que a oferta do curso impacta de forma positiva em outros municípios que circundam a localidade do polo, contribuindo assim para o desenvolvimento também da região.

*Este curso proporciona desenvolvimento econômico e social não só ao município onde o Polo está inserido, mas também as regiões próximas a ele porque muitos alunos que frequentam o curso técnico em Administração são oriundos de outros municípios os quais contribuem com sua mão de obra qualificada (tutora presencial **B**).*

No segmento dos professores se observa igualmente uma avaliação favorável da contribuição do Curso Técnico em Administração para o desenvolvimento social e econômico dos municípios. Todos os docentes analisam que a oferta do curso incide positivamente no mercado local, como também influencia no contexto social da comunidade.

*Eu acho bem importante, porque ele vai fazer com que esses alunos que não tenham acesso à qualificação, pela falta de tempo ou de condições financeiras para arcar com viagens e outras despesas, possam estudar nas suas próprias cidades e atuarem no mercado de trabalho com uma melhor qualificação, revertendo esse aprendizado para resultados para sua região (professor **F**).*

Para evidenciar as contribuições do curso quanto ao aspecto social, o professor **B** aponta disciplinas que fazem parte do Currículo do Técnico em Administração, evidenciando, com isso, o desenvolvimento de conteúdos que visam impactar na formação dos sujeitos e, conseqüentemente, no meio social em que estes convivem.

*Eu acredito que a contribuição é extremamente significativa do curso para o desenvolvimento econômico e social. Primeiro porque coloca mais profissionais capacitados no mercado de trabalho e isso dinamiza o mercado. E segundo pela formação também humana que o curso procura acrescentar. Nós temos disciplinas, por exemplo, que tratam da questão da ética, da cidadania, do conceito de responsabilidade social, que isso de forma geral é levado para o contexto social também. Não só para o contexto profissional da atuação daquele aluno, mas para o contexto social, e isso de fato faz com que aconteçam mudanças no comportamento das pessoas. Então acho que o curso significa muito para esses municípios, tanto é que a gente vê que há um empenho por parte dos municípios de quererem a instalação de polos. Isso prova que o curso de fato contribui para o desenvolvimento não apenas do local do município, mas também da região, para o desenvolvimento econômico, para o desenvolvimento social e até mesmo para o desenvolvimento cultural eu diria, porque nós temos essa preocupação, o curso tem isso integrado e se preocupa em trabalhar conceitos como esses. Não a administração pela pura administração, mas sim pela administração voltada para atender as necessidades do cidadão, necessidades sociais e necessidades inclusive ambientais, que fazem parte do currículo do curso e vejo isso como algo extremamente importante (professor **B**).*

É relevante salientar que as considerações do professor **B** em relação às disciplinas de “ética e cidadania” e “responsabilidade social” são por ele ministradas, e não refletem por si só que o curso em sua totalidade tenha uma abordagem crítica e reflexiva, pois esta teria que permear o currículo e as práticas/concepções dos professores em seu conjunto.

Sendo assim, percebe-se que para todos os sujeitos participantes da pesquisa, o Curso Técnico em Administração contribui de forma favorável tanto para o desenvolvimento econômico da região em virtude de propiciar a qualificação da mão de obra e um conseqüente acréscimo na produtividade do mercado local, como também amplia as possibilidades dos egressos de obterem melhores remunerações, o que sem dúvida pode contribuir para uma melhor qualidade de vida. Entretanto, observam-se fragilidades no currículo referentes à ausência de práticas no campo profissional, bem como a carência de uma formação geral mais consistente, para além de algumas disciplinas que

abordem questões sociais e humanas, mas que perpassassem o curso, propiciando um processo formativo sustentado do ponto de vista técnico, conceitual e crítico que pudesse promover mudanças relevantes na comunidade e influenciar na construção de um local melhor de se viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado sobre a materialização do Curso Técnico em Administração na modalidade a distância do CAVG, vinculado a rede e-Tec Brasil, buscou-se identificar as possibilidades e desafios desta oferta, com vistas a contribuir para possíveis ajustes e aperfeiçoamentos neste curso, e de forma mais ampla, colaborar no planejamento da efetivação dos demais cursos na modalidade a distância que são desenvolvidos pelo CAVG e pela rede e-Tec no IFSul.

Para a execução da presente pesquisa desenvolveu-se um aporte teórico em que se buscou primeiramente contextualizar o atual momento das políticas públicas educacionais no Brasil, posteriormente analisar as transformações e apresentar o cenário contemporâneo da rede federal de educação profissional, e por fim, refletir sobre a rede e-Tec Brasil, evidenciando os propósitos desta política nos documentos oficiais e os resultados quantitativos até o momento apresentados pela sua expansão.

Percebe-se que as políticas públicas educacionais brasileiras refletem o atual modelo capitalista da terceira via, onde se identificam ganhos de cunho social como a ampliação do acesso ao ensino, a permanência na escola e a intensificação de políticas combinadas de alívio à pobreza, mas também a manutenção de conceitos e práticas neoliberais na gestão pública, como o gerencialismo, a performatividade, a ênfase na avaliação em larga escala para medir a qualidade sob a lógica de resultados, a adoção de políticas indutoras da qualidade direcionadas a estados, municípios e escolas, com o apoio técnico e transferência voluntária de recursos, e o incentivo às políticas de parceria público-privada.

Contida neste panorama educacional está a grande expansão da rede federal de educação profissional, que depois de algumas transformações, é representada em sua maioria pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Pode-se identificar que a oferta de cursos profissionalizantes que atendam as demandas do mercado permanece como essência da rede, e que esta é estratégica para efetivação dos diversos programas de governo que contemplam a educação profissional. A rede e-Tec Brasil é uma dessas

políticas de governo centradas no ensino profissionalizante. Esta é responsável pela oferta de cursos técnicos e tecnológicos na modalidade a distância e tem como objetivo democratizar o acesso ao ensino profissional, percebendo-se que sua expansão é cada vez maior em todo território nacional.

Entende-se que para o modelo capitalista que rege atualmente as ações governamentais de vários países, inclusive no caso do Brasil, a atuação no campo da educação é fundamental para o fortalecimento das concepções e a efetivação das medidas sustentadas. A expansão da educação profissional, por exemplo, é uma ação estratégica para os propósitos da terceira via, pois este modelo percebe a formação do capital humano como mecanismo eficiente na redistribuição das possibilidades. O modelo da Terceira Via defende que as pessoas devem ter direitos com responsabilidades, e que devem estar preparadas para aproveitar e criar novas oportunidades de ascensão profissional e social no mercado.

Pode-se identificar que o investimento no campo da educação profissional, como se visualiza atualmente na expansão da rede federal de educação profissional, bem como na rede e-Tec Brasil, segue o rumo das concepções do modelo atual do capitalismo e que os esses recursos destinados ao campo educacional têm propósitos a serem alcançados.

Obviamente, a maioria das políticas apresenta ganhos e perdas com o seu desenvolvimento, e dificilmente contemplam de forma satisfatória diferentes grupos e interesses da sociedade. O problema ocorre quando algumas políticas públicas se apresentam como democráticas e de interesse social, mas na verdade favorecem a disseminação das desigualdades, mascaram os seus reais objetivos e fortalecem os interesses mercadológicos.

Com a análise dos dados coletados através de questionários e entrevistas semiestruturadas que foram efetivadas na pesquisa, puderam-se identificar cinco categorias: *A rede e-Tec Brasil e o Curso Técnico em Administração a distância do CAVG: o olhar de alunos, professores e tutores; Educação profissional a distância como política pública; Estrutura organizacional do Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil; Preparação dos alunos para o enfrentamento do mercado de trabalho; Contribuição do Curso Técnico em Administração CAVG/Rede e-Tec Brasil*

para o desenvolvimento econômico e social dos municípios. Estas categorias possibilitaram a identificação e a análise de questões que contribuíram para o encaminhamento de respostas ao problema anteriormente delimitado para o estudo, que foi: Como a política da rede e-Tec Brasil está sendo materializada no CAVG e quais os principais desafios evidenciados pelo Curso Técnico em Administração, no que se referem à formação profissional e à modalidade de educação a distância?

Para destacar os principais achados da pesquisa é relevante que se retomem os objetivos específicos traçados no trabalho e se sintetizem as principais respostas encontradas e analisadas no capítulo anterior.

Quanto ao objetivo de analisar as percepções da Direção Geral do CAVG, da Coordenação Geral e-TeC, dos docentes e dos tutores do Curso Técnico em Administração em relação à política da rede e-Tec Brasil, pôde-se evidenciar que estes segmentos avaliaram a rede de forma positiva, mas ressaltaram que essa política necessita de melhores análises e aperfeiçoamentos para que se consolide no campo da educação profissional.

Como o principal fator positivo apontado pelos sujeitos da pesquisa está a ampliação e a democratização do acesso ao ensino público. Todos os participantes da pesquisa evidenciam que é extremamente favorável a oferta de cursos técnicos gratuitos nos municípios, pois na maioria dos locais a existência desse nível de ensino é reduzida ou até mesmo nula. Então, para muitas pessoas a efetivação da rede e-Tec Brasil é a única possibilidade viável de buscar a qualificação profissional e melhores posições no mercado de trabalho.

Percebe-se a ênfase na democratização do acesso à educação como determinante nos diferentes discursos encontrados por pesquisadores da EaD. Entende-se que o ensino a distância pode ser uma modalidade que contribua consideravelmente na evolução da educação em todo país, desde que esta modalidade não esteja sendo estrategicamente usada apenas para alavancar números e indicadores educacionais, e formar “mão de obra” para o mercado emergente de forma mais econômica, e sim com o objetivo de contribuir com seus aspectos positivos, como mais uma possibilidade de aprendizagem e,

com isso, tornando-se um incremento e não uma alternativa que incentive a redução dos investimentos na educação presencial do país.

Para os sujeitos pesquisados a EaD foi evidenciada como uma variável determinante para que muitos alunos sejam atendidos, pois a flexibilização dessa modalidade possibilitou a um público, que por motivos diversos não podia frequentar um curso presencial e que estava excluído, tenha a oportunidade e as condições necessárias para se incluir novamente no sistema de ensino público.

Essa mesma flexibilização que é apontada de forma favorável por parte dos sujeitos, também é identificada como um aspecto que pode ser prejudicial para os beneficiários da política, ou seja, é uma das contradições que circundam a educação a distância, pois ao mesmo tempo em que essa modalidade contribui para que mais alunos possam estudar e também desenvolver suas atividades de aprendizagem em horários alternativos, traz um incremento considerável no trabalho de docentes e tutores, pois intensifica o número de estudantes a serem acompanhados e obriga, de certa forma, que os professores e tutores estejam conectados e sanando as dúvidas nos diferentes momentos do dia, fazendo com que estes trabalhem mais horas do que o acordado para o recebimento das bolsas.

É crucial a efetivação do planejamento e da organização das atividades para que não ocorra essa intensificação do trabalho docente. Primeiro, reavaliando o número viável de alunos que pode ficar sob a responsabilidade de cada professor com o apoio dos tutores. Em segundo lugar, destaca-se que a importância da organização das atividades para que se crie uma metodologia e uma rotina de trabalho que concentre em determinados horários as diferentes tarefas a serem desempenhadas para o desenvolvimento das disciplinas, sem que ultrapasse a carga horária delimitada para cada função e deixe claro aos estudantes qual método de acompanhamento será adotado e qual é a responsabilidade de professores e tutores nesse processo.

Essa sobrecarga no trabalhado de professores e tutores é evidenciada pelos participantes da pesquisa como um dos fatores negativos da política e, como se sabe, vem se intensificando devido à expansão da rede como um todo. Neste estudo constam depoimentos que evidenciam que a ampliação

exacerbada da oferta dos cursos traz prejuízos relevantes para o andamento do trabalho. É importante destacar que a grande evolução/expansão da rede não está sendo acompanhada de investimentos suficientes para dar cobertura estrutural e de pessoal para a realização do processo de formação com qualidade.

Emerge a necessidade de uma melhor avaliação do crescimento da rede, primeiramente observando os impactos produzidos nas cidades em que os cursos estão sendo ofertados, posteriormente, realizando os ajustes e aperfeiçoamentos evidenciados através da avaliação anterior, para que, aí sim, se verifique a viabilidade de alçar voos maiores e, caso o governo opte pelo crescimento da rede, é determinante que sejam providas as condições às instituições de forma antecipada a expansão, pois o que se presencia é o inverso, e a consequência é a ocorrência de problemas estruturais que afetam o andamento desejável dos cursos, como por exemplo, a impossibilidade da efetivação das aulas presenciais e uma redução considerável da qualidade no atendimento aos estudantes, fatores esses destacados como fundamentais por parte dos alunos.

Em relação ao objetivo de identificar os fatores que motivam os docentes e os tutores a atuarem no Curso Técnico em Administração da rede e-Tec Brasil no CAVG, pode-se constatar que uma parcela dos professores considera que atuar nessa política é uma forma de colaborar com a democratização e ampliação do acesso ao ensino, pois através desse trabalho torna-se possível o atendimento de pessoas que até certo ponto estavam à margem das possibilidades existentes para a educação profissional. Entretanto, a principal justificativa anunciada pelos docentes foi o fato de a educação profissional a distância ser um campo novo de atuação, que pode agregar na formação docente, pois contribui na aquisição de novos conhecimentos e concede um incentivo financeiro, o que também pôde ser constatado nos depoimentos dos tutores a distância e presenciais.

A maioria dos professores avalia positivamente a remuneração concedida pela rede, mas também se pôde identificar a preocupação de alguns docentes sobre essa forma de contratação (bolsas) adotada pelo MEC, principalmente quanto à ausência de um vínculo formal empregatício, que

acaba não concedendo direitos trabalhistas e que não é contabilizada na carga horária do professor. O formato de bolsas para a prestação do serviço pode ser entendido como mais um fator que colabora para a intensificação e precarização do trabalho docente, pois o que se percebe é que professores e tutores acabam buscando essa atividade como um trabalho secundário, que serve para acrescentar valores financeiros a sua remuneração mensal, mas que também traz uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades que pode prejudicar a qualidade dos trabalhos desempenhados e também afetar o bem estar dessas pessoas. O mais aconselhável seria buscar outro modelo de regulamentação dessa atividade, através da formalização do vínculo e os demais direitos trabalhistas, ou até mesmo fazendo com que essas funções desempenhadas na EaD contem na carga horária dos docentes e, com isso, não se constitua como atividade secundária que intensifica o trabalho docente.

Quanto à escolha dos alunos pelo Curso Técnico em Administração encontraram-se dois fatores como justificativas. Em primeiro lugar está a busca pela qualificação profissional e, em segundo, a oferta do curso na modalidade a distância. Pôde-se perceber que os alunos realmente buscam o Curso Técnico em Administração para poderem alcançar melhores postos de trabalho, e que a modalidade em que o curso está sendo ofertado é importante variável desse contexto, pois muitos alunos estão conseguindo se qualificar pelo fato de o curso ser desenvolvido a distância. Entende-se a posição dos alunos porque dificilmente conseguiriam se deslocar para outras cidades para frequentarem um curso técnico, e, também porque a EaD contribui para que possam conciliar o trabalho e o estudo, na medida em que os horários de dedicação ao curso são flexíveis, diferente dos cursos presenciais.

Ao se analisar as visões dos docentes, tutores e alunos acerca da proposta curricular e as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Administração na modalidade a distância, identificou-se que todos os sujeitos percebem que o curso tem uma boa organização de forma geral, com um currículo bem estruturado e com uma excelente metodologia de trabalho, mas todos os segmentos da pesquisa, inclusive os alunos, entendem que estão entre os pontos a serem melhorados no curso a efetivação maior dos encontros

presenciais durante o desenvolvimento das disciplinas e um melhor acompanhamento dos estudantes no ambiente de aprendizagem.

Quanto à redução no número de aulas presenciais realizadas, pôde-se constatar que foi devido à expansão no número de polos e pela falta de estrutura do CAVG para o deslocamento dos professores. Esses dois fatores combinados dificultam para que o professor, que é único responsável direto pela disciplina, se desloque a todos os municípios em tempo hábil para o término das atividades previstas no calendário do curso. Nota-se que além da redução das aulas presenciais, outro fator que fragiliza o acompanhamento ao processo de aprendizagem dos alunos é ocasionado pela falta de formação na área específica do curso por parte dos tutores, pois sem os conhecimentos específicos o que se presencia é o tutor apenas encaminhando as dúvidas para os professores, o que faz com que essas respostas se acumulem em grande número e demorem a ser sanadas.

Essa problemática evoluiu com a expansão, pois o número de professores por disciplina, que no caso é apenas um, não se alterou com o crescimento do número de polos e alunos, o que ampliou de forma desproporcional é o número de tutores, e, por não terem a qualificação necessária, acabam não realizando o apoio pedagógico ideal acarretando problemas de comunicação e de aprendizagem. Algumas iniciativas podem ser importantes para a resolução dessas situações, para o problema das aulas presenciais pode-se analisar a viabilidade de aumentar o número de professores para a execução dos encontros, utilizar a metodologia de videoconferência como mais um recurso no contato entre alunos e professores, e buscar a organização antecipada da parte administrativa e estrutural do câmpus antes para a efetivação de novas ofertas. Na questão do acompanhamento, percebe-se como determinante a contratação de tutores com a formação na área do curso, pois, desta forma, poderão oferecer um melhor suporte para os alunos e assumir a responsabilidade pela resolução das dúvidas, por exemplo, compartilhando com os professores o compromisso com a formação dos estudantes.

Ao analisar as concepções de todos os segmentos participantes da pesquisa quanto às possibilidades de ingresso, progressão e qualificação dos

alunos do Curso Técnico em Administração do CAVG para o mercado de trabalho evidenciou-se que alguns segmentos salientaram que seria ideal aperfeiçoar as atividades práticas do curso, buscando, com isso, uma melhor relação entre a teoria e o seu campo de atuação, o que sem dúvida é muito importante para um curso de nível técnico e, portanto, a proposta deve ser reavaliada e reestruturada se for o caso, incluindo, por exemplo, a obrigatoriedade do estágio, que nesse caso é previsto apenas o não obrigatório, e a efetivação de saídas a campo e de atividades dentro da área de atuação.

Apesar dessa observação, a maioria dos sujeitos questionados acredita que o curso oferece uma boa preparação para o mercado, e que isso, inclusive, já está sendo constatado através do bom desempenho dos alunos na realização dos estágios e também na inserção e progressão de muitos estudantes nas vagas de trabalho de seus municípios. Para essa análise, é relevante destacar o grande número de apontamentos favoráveis dos egressos que participaram da pesquisa quanto ao Curso Técnico em Administração, tendo em vista que estes já estão formando e estão se confrontando com as exigências do mercado. Com isso é de ressaltar que dos 52 (cinquenta e dois) egressos que responderam ao questionamento, 37 (trinta e sete) acreditam que o curso proporciona conhecimentos suficientes para o enfrentamento do mercado de trabalho, o que contabiliza 73% do total de alunos que responderam a pesquisa.

O último objetivo específico delimitado para a pesquisa buscou evidenciar as percepções da Direção Geral do CAVG, da Coordenação Geral e-TeC, dos docentes e dos tutores em relação à contribuição, em termos de desenvolvimento econômico e social do Curso Técnico em Administração para os municípios, e o que se pôde perceber é que a avaliação foi muito positiva por parte dos entrevistados. Todos ressaltaram que a oferta do curso é importante para o desenvolvimento econômico das cidades onde ele é ofertado na medida em que a formação qualificada dos trabalhadores repercute na melhoria das empresas e do setor produtivo local como um todo, contribuindo também para elevar as remunerações e, com isso, propicia o aumento do poder de consumo da população.

Em termos de ganhos individuais dos egressos pode-se ressaltar a possibilidade de realização pessoal através do trabalho, mas entende-se que é insuficiente a colaboração do curso na formação geral das pessoas, pois apesar do acesso a alguns conhecimentos que vão além das áreas específicas do campo profissional, como as abordadas nas disciplinas de Ética e cidadania e Responsabilidade ambiental e social, percebe-se a ausência de uma perspectiva mais crítica e reflexiva no restante das disciplinas que compõem o currículo do curso. Desta forma, entende-se que o curso atende à lógica histórica da formação profissional, qual seja, o preparo para o exercício de uma dada atividade laboral.

Com a realização do presente estudo, pode-se constatar que as principais críticas e aspectos evidenciados pelos sujeitos da pesquisa como fatores que necessitam de análises mais aprofundadas e reorientações remetem, de forma mais evidente, ao desenvolvimento da própria política da rede e-Tec, portanto em nível central. As questões de vínculo dos participantes com a rede e a intensificação e precarização do trabalho docente, por exemplo, são fatores que devem ser reavaliados em maior escala, pois já emergem como aspectos desfavoráveis da política. Além dessas questões de gestão da rede, também se identificou alguns aspectos que estão sob a responsabilidade direta de coordenadores e professores do Curso Técnico em Administração ofertado pelo CAVG, como a inexistência de aulas práticas e a melhor estruturação do currículo no sentido de uma formação mais ampla dos estudantes.

Percebe-se que a grande expansão da e-Tec é o ponto central que precisa ser avaliado pelo Mec, pois esse crescimento exacerbado provoca algumas fragilidades que incidem sobre a qualidade do trabalho, podendo impactar negativamente na formação dos egressos do curso. É relevante enfatizar a importância da democratização das oportunidades educacionais e sociais pela via da ampliação do acesso ao ensino profissional, notadamente pela modalidade de oferta a distância proporcionado pela rede e-Tec, como já destacado anteriormente. Entretanto, defende-se que este processo deva ser realizado de forma gradual, com planejamento e organização adequados,

garantindo a avaliação permanente que permita a correção de rumos e os ajustes necessários.

É possível evidenciar também com o trabalho realizado os vários aspectos favoráveis da política da rede e-Tec e mais especificamente com a oferta do Curso Técnico em Administração. Entre os pontos positivos podem ser ressaltados a possibilidade de contribuir com a qualificação profissional, a inserção e a promoção de pessoas no mercado de trabalho, colaborando também com a aquisição de melhores condições de vida e com o desenvolvimento econômico da comunidade local e regional.

Sendo assim, acredita-se que a utilização das tecnologias da informação e comunicação se bem exploradas e planejadas, levando em consideração as condições dos contextos onde serão efetivadas, em especial as características dos alunos dos diferentes locais, podem colaborar não apenas no aspecto de expansão da oferta, mas também com o aperfeiçoamento do processo pedagógico. O que emerge como essencial para o desenvolvimento da EaD combinada a educação profissional, como para toda política pública, é uma análise criteriosa dos propósitos, da efetivação e dos efeitos produzidos por esta em escala local e nacional. Deve-se buscar a correção dos rumos, se necessário, e, portanto, o aperfeiçoamento da política visando à obtenção da educação de qualidade como direito de todo cidadão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005; (p. 7-70).

ALVES, J. R. M. A História da EaD no Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AMORIM, Fernando. **Dados de expansão da rede federal e rede e-Tec Brasil**. SETEC/MEC [mensagem pessoal]. Recebida por antoniooliveira_ifsul@yahoo.com.br, em 07 de fevereiro de 2012.

ANDERSON. Renovação. **Revista Praga-Estudos Marxistas**. São Paulo, n.9, p.7-26, jun.200.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

AZEVEDO, Janete de Lins. **A Educação como Política Pública**. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Porto Alegre. Currículo sem fronteiras, v.1, n. 2, 2001.

___; **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1988.

BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas**. Campinas: Educação & Sociedade, 2005.

BEHAR, Patricia Alejandra (orgs.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOTO, Carlota. **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: Identidades e Universalismos**. Campinas: Educação & Sociedade, 2005.

BRASIL, **Decreto nº 7.589**, de 26 de outubro de 2011. Diário Oficial da União, Nº 207, p. 3, de 27 de outubro de 2011.

____. **Decreto 2.208**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997.

____. **Decreto 2.406**. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica), 1997.

____. **Decreto 4.048**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), 1942.

____. **Decreto 4.7038**. 1959.

____. **Decreto 7.566**. Créa nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, 1909.

____. **Decreto 87.310**. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências, 1982.

____. **Decreto 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, 2004.

____. **Decreto 5.478**. Institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2005.

____. **Decreto 5.800**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2006.

____. **Decreto 6301**. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, 2007.

____. **Decreto 7589**. Institui a Rede e-Tec Brasil, 2011.

____. **Medida provisória 251**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e dá outras providências, 2005.

____. **Medida provisória 238**, Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, cria o Conselho Nacional de Juventude - CNJ e cargos em comissão, e dá outras providências, 2005.

____. MEC. Acessível: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2 .Acesso em 23/07/2012.

____. MEC/SEMTEC/PROEP. **Publicação referente a Relatório do ano IV do Programa de Expansão da Educação Profissional**. Brasília, DF, 2001.

____. MEC/SETEC. Publicações. **Catálogo dos Cursos Técnicos**. Acessível: <http://catalogonct.mec.gov.br/>. Acesso em 24/07/2012.

____. MEC/SETEC. Publicações. **Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia**.

Acessível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em 24/07/2012.

____. **Resolução CD/FNDE nº 06**, Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução/CD/FNDE, nº 7 de 12 de abril de 2012, a escolas públicas da educação básica para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), 2012.

____. **Resolução CD/FNDE nº 18**, Altera a Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil), 2010.

____. **Resolução CD/FNDE nº 36**, Estabelece orientações, diretrizes, critérios e normas para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil), nos termos da Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, a partir do exercício de 2009, 2009.

CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: Horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? in: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010; (p.159-174).

COSSIO, Maria de Fátima. **Democracia neoliberal e globalização: triunfo, resistência e alternativas**. 2010(atualizado). Digitado.

COSSIO, Maria de Fátima. **Políticas Educacionais: Concepções e Práticas**. 2010. Digitado.

____; RODRIGUEZ, Rita de Cássia; LEITE, Maria Cecília Lorea. Políticas Educacionais: entre a autoria e o controle. IX Seminário Internacional de Etapa e Rede, Redestrado, **Anais**. Santiago do Chile, Chile, 18 a 20 de julho de 2012.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.275.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil**: Origem e Desenvolvimento, Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda. Brasília, DF: Flacso, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília, DF: Flacso, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula**: Um Percorso Histórico Controvertido. Campinas: Educação & Sociedade, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. Atica, 2003.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: APPLE, M. et al. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 228-252.

GIDDENS, Anthony. **The Third Way and its Critics**. Cambridge: Polity Press, 2000.

GOMES, C. A. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GOMES, F. G. **Conflito social e welfare state**: Estado e desenvolvimento social no Brasil. RAP Rio de Janeiro 40(2):201-36, Mar./Abr. 2006.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. in: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010; (p.271-284).

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. *São Paulo*: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em fevereiro de 2013.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD**: A Educação a distância de hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados, 1982.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: **Educação & Sociedade**, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. Itajaí: **Contrapontos**, 2009.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. In: 31ª reunião anual da **ANPED**. 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalho_gt_09.html. Acesso em dez/2011.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa** - 2. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MENDES, Valdelaine. **O Tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente?** 2013. Digitado.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **A pesquisa social: teoria, método e criatividade** – 31. ed.- Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Sheila da Costa. **Encontros presenciais: uma ferramenta EAD?** In: X Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação 2007. Disponível em: www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/3hSheila.pdf. Acesso em ago/2013.

PAED - SÃO LOURENÇO DO SUL. Disponível em: <http://www.paedsul.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>. Acesso em fevereiro de 2013.

PERONI, V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. et al. **Dilemas da educação brasileira em**

tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (orgs.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado:** implicações para a democratização da educação. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora da UFPEL, 2011.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, CAVG, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEGRETE. Disponível em: <http://www.alegrete.rs.gov.br>. Acesso em janeiro de 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR. Disponível em: http://www.santavitoria.rs.gov.br/portal1/dado_geral. Acesso em fevereiro de 2013.

RAMOS, Marise N. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: Da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria. **A formação do cidadão produtivo:** a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006; (p.283-309).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

JAÍLSON SANTOS, Alves dos Santos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. Orgs **500 Anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica. 2003; (p.205-224).

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o Campo Educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p.15-49, novembro, 2003.

SAUL, Renato. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun 2003, p.142-173.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan/abr. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Florianópolis: **Perspectiva**, 2005.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto. **Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à Educação da Crise**. Edições Afrontamento, 2001.

SILVA, Angela Carrancho; SILVA, Regina Carrancho; PINTO, Carlos Sousa; SILVA, Christina Marília Teixeira da; OLIVEIRA, Leila Assis Mascarenhas; RAYOL, Ana Claudia; KRATOCHWILL, Susan; RAMOS, Fernando. **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Porto Alegre: **Sociologias**, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

TORRES, C.A. Estado, privatização e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: APPLE, M. et al. **Pedagogia da exclusão: o**

neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 109-136.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. institucional/quem somos. s/d. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em abr. de 2012.

VICENTE, Dilce Eclai de Vargas Gil. *Educação a Distância: a experiência de Santo Antônio da Patrulha/RS*. Porto Alegre: Cidadela, 2011.

ANEXOS

**ANEXO A – Matriz Curricular do Curso Técnico em Administração do
CAVG/IFSUL**

MEC/SETEC INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE				A PARTIR DE: 2010	
CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO				CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA - CaVG	
MATRIZ CURRICULAR					
ANO	CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA (horas)		
			Teórica	Prática	Total
Primeiro Ano		Fundamentos de Educação à Distância	10	20	30
		Português Instrumental	45	-	45
		Informática Aplicada	30	30	60
		Fundamentos de Administração	52	8	60
		Comportamento e Ética Profissional	30	-	30
		Fundamentos de Economia	39	6	45
		Matemática Financeira	39	6	45
		Gestão Empresarial	39	6	45
		Contabilidade Geral	52	8	60
		Responsabilidade Social e Ambiental	30	-	30
		Gestão de Pessoas	52	8	60
		Aspectos Legais da Administração	52	8	60
		Subtotal	470	100	570
Segundo Ano		Administração Financeira	52	8	60
		Administração Mercadológica	52	8	60
		Administração da Produção	52	8	60
		Logística	60	-	60
		Empreendedorismo	45	-	45
		Planejamento e Projetos	52	8	60
		Gestão da Qualidade	60	-	60
		Metodologia de Pesquisa Técnica e Científica	52	8	60
		Trabalho de Conclusão de Curso	30	60	90
		Subtotal	455	100	555
		Total	925	200	1.125

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para os docentes do Curso Técnico em Administração

1. Quais os motivos que o levaram a optar pela atuação neste curso?
2. Como você avalia a iniciativa do governo federal de implementar o ensino técnico a distância? Pontos positivos e negativos desta modalidade.
3. No seu entendimento quais são os principais motivos pelos quais os alunos buscam o Curso Técnico em Administração ofertado pelo CAVG na rede e-Tec Brasil?
4. Qual a sua avaliação sobre a organização do curso (currículo, metodologias, formas de mediação, equipamentos) e o que seria necessário para melhorá-la?
5. Sob o seu ponto de vista o curso proporciona uma formação adequada para que os seus egressos possam enfrentar o mercado de trabalho?
6. Como você avalia os critérios de provimento e remuneração (bolsa) das atividades de professores e tutores adotados pelo CAVG/Rede e-Tec Brasil?
7. Considerando os seus conhecimentos sobre a realidade dos alunos através do desenvolvimento das aulas e outros contatos, qual a sua opinião em relação a possível contribuição deste curso no desenvolvimento econômico e social dos municípios onde estão instalados os polos?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para o Diretor Geral do CAVG e da Coordenação Geral da rede e-Tec Brasil no IFSul

1. Como você avalia a iniciativa do governo de implementar a formação técnica de nível médio na modalidade a distância?
2. Quais são os principais motivos pelos quais os alunos buscam o Curso Técnico em Administração ofertado pelo CAVG na rede e-Tec Brasil?
3. Qual a sua avaliação sobre o currículo do curso e as metodologias (modalidade EAD) utilizadas para o seu desenvolvimento?
4. Como você avalia a mediação pedagógica realizada por coordenadores de polos, professores e tutores?
5. Sob o seu ponto de vista, o curso proporciona conhecimentos suficientes para que os seus egressos possam enfrentar o mercado de trabalho?
6. Como você avalia os critérios de provimento e remuneração (bolsa) das atividades de professores e tutores adotados pelo CAVG/Rede e-Tec Brasil?
7. Considerando os seus conhecimentos sobre a realidade dos alunos através do desenvolvimento das aulas e outros contatos, qual a sua opinião em relação a possível contribuição deste curso no desenvolvimento econômico e social dos municípios onde estão instalados os polos?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ALUNOS

Prezado egresso,

Este instrumento de pesquisa visa levantar dados referentes ao Curso Técnico em Administração na modalidade a distância, ofertado pelo CAVG/IFSul, dentro da Rede e-Tec Brasil, como parte da investigação de Mestrado que realizo na UFPEL.

Para tanto, solicito a sua colaboração, garantindo sigilo das informações aqui prestadas:

OBS: Poderão ser assinaladas (com um X) quantas alternativas entender ser relevantes para a resposta dos questionamentos.

1. Quais as motivações que o levaram a realizar este curso?

- ☐ Busca pela qualificação profissional;
- ☐ Devido à falta de outras oportunidades de formação profissional no município;
- ☐ Pelo fato do curso ser ofertado através da modalidade de ensino a distância;
- ☐ Por entender que o mercado de trabalho apresenta oportunidades nesta área;

2. Qual a sua avaliação sobre a oferta do curso na modalidade de ensino a distância?

- ☐ Atende as expectativas e apresenta fatores positivos no processo de ensino/aprendizagem;
- ☐ Necessita de melhores análises e aperfeiçoamentos;
- ☐ Não atende as expectativas e apresenta pontos negativos no processo de ensino/aprendizagem;

3. Qual a sua avaliação sobre o currículo do curso?

- ☐ O número de disciplinas e conteúdos atendem as expectativas para um curso de nível técnico;
- ☐ O número de disciplinas e conteúdos é insuficiente para um curso de nível técnico;
- ☐ A qualidade das disciplinas e dos conteúdos atendem as expectativas para um curso de nível técnico;

- () A qualidade das disciplinas e dos conteúdos é insuficiente para um curso de nível técnico;
4. Qual a sua avaliação quanto às metodologias utilizadas pelos professores no desenvolvimento das disciplinas?
- () As metodologias utilizadas são satisfatórias;
 () As metodologias utilizadas são insatisfatórias;
 () As metodologias utilizadas apresentam criatividade e facilitam na aprendizagem;
 () As metodologias utilizadas são ultrapassadas e não favorecem a aprendizagem;
5. Sob o seu ponto de vista, o curso lhe proporcionou conhecimentos suficientes para o enfrentamento do mercado de trabalho?
- () sim;
 () não;
6. Em termos gerais, quais os aspectos positivos e os negativos que você evidenciou ao longo do curso?

Aspectos Positivos:

- () Estrutura;
 () Acompanhamento aos alunos;
 alunos;
 () Professores ;
 () Coordenações;
 () Tutores;
 () Sistema avaliativo;
 () Matriz Curricular;
 () Outros. Citar:

Aspectos Negativos

- () Estrutura;
 () Acompanhamento aos
 alunos;
 () Professores;
 () Coordenações;
 () Tutores;
 () Sistema avaliativo;
 () Matriz Curricular;
 () Outros. Citar:

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COORDENADORAS DE POLO

Prezada Coordenadora,

Este instrumento de pesquisa visa levantar dados referentes ao Curso Técnico em Administração na modalidade a distância, ofertado pelo CAVG/IFSul, dentro da Rede e-Tec Brasil, como parte da investigação de Mestrado que realizo na UFPEL.

Para tanto, solicito a sua colaboração, garantindo sigilo das informações aqui prestadas:

1. Como você avalia a iniciativa do governo de implementar a formação técnica de nível médio na modalidade a distância?
2. Quais são os principais motivos pelos quais os alunos buscam o Curso Técnico em Administração ofertado pelo CAVG na rede e-Tec Brasil?
3. Qual a sua avaliação sobre o currículo do curso e as metodologias (modalidade EAD) utilizadas para o seu desenvolvimento?
4. Como você avalia a mediação pedagógica realizada por coordenadores de polos, professores e tutores?
5. Sob o seu ponto de vista, o curso proporciona conhecimentos suficientes para que os seus egressos possam enfrentar o mercado de trabalho?
6. Como você avalia os critérios de provimento e remuneração (bolsa) das atividades de professores e tutores adotados pelo CAVG/Rede e-Tec Brasil?
7. Considerando os seus conhecimentos sobre a realidade dos alunos através do desenvolvimento das aulas e outros contatos, qual a sua opinião em relação a possível contribuição deste curso no desenvolvimento econômico e social dos municípios onde estão instalados os polos?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO TUTORES PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA

Prezado Tutor,

Este instrumento de pesquisa visa levantar dados referentes ao Curso Técnico em Administração na modalidade a distância, ofertado pelo CAVG/IFSul, dentro da Rede e-Tec Brasil, como parte da investigação de Mestrado que realizo na UFPEL.

Para tanto, solicito a sua colaboração, garantindo sigilo das informações aqui prestadas:

1. Quais os motivos que o levaram a optar pela atuação neste curso?
2. Como você avalia a iniciativa do governo federal de implementar o ensino técnico a distância? Pontos positivos e negativos desta modalidade.
3. No seu entendimento quais são os principais motivos pelos quais os alunos buscam o Curso Técnico em Administração ofertado pelo CAVG na rede e-Tec Brasil?
4. Qual a sua avaliação sobre a organização do curso (currículo, metodologias, formas de mediação, equipamentos) e o que seria necessário para melhorá-la?
5. Sob o seu ponto de vista o curso proporciona uma formação adequada para que os seus egressos possam enfrentar o mercado de trabalho?
6. Como você avalia os critérios de provimento e remuneração (bolsa) das atividades de professores e tutores adotados pelo CAVG/Rede e-Tec Brasil?
7. Considerando os seus conhecimentos sobre a realidade dos alunos através do desenvolvimento das aulas e outros contatos, qual a sua opinião em relação a possível contribuição deste curso no

desenvolvimento econômico e social dos municípios onde estão instalados os polos?